

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 53 (106)

Запоріжжя  
Класичний приватний університет  
2017

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, 2017. – Вип. 53 (106). – 520 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 економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

*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. Сіднів

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 № 6 від 22 лютого 2017 р.

© Класичний приватний університет, 2017  
© Колектив авторів, 2017

### 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, 70 б, 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>А. С. БОЃДАРЕНКО</i> ЗМІСТОВІ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (40-х рр. ХХ ст.) .....	9
<i>К. О. СЄВОДНЄВА</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОГЛЯДИ ЗАПОРІЗЬКИХ ПРОСВІТИТЕЛІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.: РОЗВИТОК ОСВІТИ, ПЕРСОНАЛІІ .....	16
<i>Т. С. ТВЕРДОХЛІБ</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ДО МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ПАСТВИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст. ....	21
<i>А. В. ЦЕБРЕНКО</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ У СТИМУЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст. ....	29
<i>С. В. ЧЕРКАШИН</i> РЕФОРМИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У 70-ТІ РР. ХХ ст.: КІНЕЦЬ ЕПОХИ ГУМАНІЗМУ Й “ГУМБОЛЬДТІАНСТВА” У НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ .....	36
<i>Т. О. ШАРГУН</i> СТАНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ст. У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ДОБИ .....	46
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ</b>	
<i>К. С. АВЕРІНА, С. В. БІЛА, К. О. СЕВАСТЬЯНОВА</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	55
<i>М. С. БАБЕШКО</i> УНІВЕРСАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ ІНДУСТРІЇ .....	63
<i>І. М. БЕРЕЗНЕВА, Н. В. ЯКОВЕНКО, К. Р. НІГАМЕТЗЯНОВА</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОЇ ГАЛУЗІ .....	71
<i>К. М. БІНИЦЬКА</i> АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ .....	78
<i>І. В. БОЛЬШАКОВА</i> ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПЛОВЦОВ-ЖЕНЩИН НА УРОВНЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ .....	87
<i>В. В. БУЛАВА</i> ІЛЮЗІЇ ПРОСТОРОВОГО ПОЛОЖЕННЯ ПІЛОТА ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ АВІАФАХІВЦЯ ТА БЕЗПЕКУ ПОЛЬОТУ .....	93

<i>В. А. ВОЛКОВА, І. Ю. АЛЕКСЮК</i> РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	102
<i>Т. Є. ГОНЧАРЕНКО</i> АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПРОГРАМІСТА ЯК СОЦІАЛЬНОГО ЗАПИТУ ДО ЯКОСТІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	109
<i>М. С. ГУЛІНА</i> МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	117
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ “МОВНА ОСОБИСТІТЬ” У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	125
<i>В. В. ЖЕЛАНОВА</i> ГЕНЕЗА ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У США.....	132
<i>Т. О. ЗАКУСИЛОВА</i> ДИНАМІКА СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	139
<i>Е. А. ЗАХАРИНА, А. В. АПАЙЧЕВ</i> АНАЛІЗ СОСТОЯННЯ ЗДОРОВ'Я ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ФІТНЕСОМ.....	145
<i>О. В. КАНАРОВА</i> КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ СТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ.....	153
<i>М. О. КНЯЗЯН</i> СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	160
<i>М. Ю. КОЛЛЕГАЕВ</i> ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ АКТИВНЫХ ВИДОВ ТУРИЗМА В УКРАИНЕ.....	166
<i>В. В. МАВРІН</i> КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	174
<i>В. М. МАЗІН, С. О. ТАБІНСЬКА</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПЕРЕДУМОВ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ КУРСОВОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ ....	185
<i>В. В. МАСИЧ</i> ДЕФІНІЦІЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....	193
<i>О. Є. МАРХЕВА</i> СТАНДАРТИЗАЦІЯ ОСВІТИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД .....	200
<i>І. І. ОБЛЕС</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА НОВОГО ТИПУ В УСПІШНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ .....	209

<i>Р. А. ПОПОВ</i> ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	219
<i>Ж. М. РАГРІНА</i> АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ-МЕДИКІВ .....	230
<i>М. В. РИЖКОВА</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ .....	239
<i>А. В. СВАТЬЄВ</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	246
<i>Н. С. СЕРГАТА, В. В. СЕРГІЄНКО</i> ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ЗАХОДИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ 18–20 РОКІВ НА ЕТАПІ МАКСИМАЛЬНОЇ РЕЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ.....	254
<i>В. В. СЕРІКОВ</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ .....	262
<i>О. М. СИРЦОВА</i> СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЯК САМООРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГА .....	271
<i>О. О. СКРИПОВА, К. В. ДИМОВ, А. В. ДИМОВ</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ВЕСЛУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	283
<i>О. О. СЛАСТИНА, О. М. БОЛТЄНKOBA, В. Г. ПОНІКАРЬОВА</i> ОЗДОРОВЧІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЙОГИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТОК .....	292
<i>О. В. СТЕЦЬОК, А. М. ДИМОВА, О. О. СКРИПОВА</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ПІДГРУНТЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ВЕСЛУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	298
<i>Л. О. СУЦЕНКО</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	306
<i>Т. І. СУЦЕНКО</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ .....	316
<i>Ю. М. ТКАЧ</i> МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ .....	325
<i>К. В. ТРОФІМУК</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	333
<i>О. В. ФІСУН</i> ЯВИЩЕ ФАСИЛІТАЦІЇ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ВИКЛАДАЧІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ .....	341

<i>М. К. ЧЕБОТАРЬОВ</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ.....	347
<i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН</i> МІЖПРЕДМЕТНА КООРДИНАЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ.....	355
<i>Ю. А. ЧЕЧУРА</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ БАЗИС ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	362
<i>С. С. ЧОРНА</i> ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	372
<i>І. М. ШОРОБУРА</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....	380

### **ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА**

<i>Н. П. ГОЛЕВА, А. А. ІВАХНЕНКО, С. О. МОТУЗ</i> ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ЙОГО КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	387
<i>І. В. ЄВСТІГНЕСВА</i> ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНОГО ОБЛАДНАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	395
<i>В. В. КОСТІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ .....	400
<i>І. А. НЕБИТОВА</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ.....	413
<i>О. О. ПТАШЕНЧУК</i> НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА ІЗ ЗООЛОГІЇ ХРЕБЕТНИХ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	420
<i>І. В. РАДЧЕНЯ</i> ВИКОРИСТАННЯ ЖИТТЄТВІРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	431

### **ВИЩА ШКОЛА**

<i>С. М. АМЕЛІНА</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	437
<i>Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	444

<i>І. С. ГРИЦЕНКО</i> ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	451
<i>І. М. ДЯЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	461
<i>В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ</i> АНАЛІЗ ВІДНОСНИХ ПОКАЗНИКІВ ВСТУПНИХ КАМΠΑНІЙ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	467
<i>О. М. КЕРНИЦЬКИЙ</i> ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ВИДІВ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	475
<i>О. В. МАЛИХІН</i> ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	482
<i>С. Ю. МАСИЧ</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ..	491
<i>Л. К. СТРИЛЕЦЬ, Н. В. ЯКОВЕНКО, І. М. БЕРЕЗНЕВА</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ.....	499
<i>А. В. СУЩЕНКО, Ю. А. ГРИШКО</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ .....	506
<i>І. В. ХАВІНА</i> ВПЛИВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ .....	513



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.091.33-027.22(477.54)(09)

**А. С. БОНДАРЕНКО**

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

### **ЗМІСТОВІ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (40-х рр. ХХ ст.)**

*У статті визначено роль педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя, розкрито зміст і форми організації педагогічної практики в Харківському державному учительському інституті (40-х рр. ХХ ст.). Акцентовано на важливості педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителя, оскільки саме вона вирішує такі завдання: забезпечення всебічного розвитку особистості студента, ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка; сприяння виробленню вмій та навичок професійної діяльності, розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів. Під час проходження педагогічної практики у студентів формуються конструктивні, комунікативні, організаторські та дослідницькі уміння та навички. Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, адже вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховних закладів.*

**Ключові слова:** педагогічна практика, педагогічна діяльність, професійна підготовка, Харківський державний учительський інститут.

Проблема педагогічної практики була й залишається актуальною на сьогодні – в час розбудови й реформування системи освіти України, зокрема в частині визначення напрямів і змісту підготовки вчителів. Це чітко відображено в основних нормативних документах, які регламентують стратегію розвитку освіти в Україні. У Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) йдеться про загальні вимоги до підготовки вчителя, його самоосвітньої діяльності, підвищення професійного рівня й загальної культури: “Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв’язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників” [5]. Проблеми практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя висвітлені у Положенні “Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України”. У цьому документі зазначено, що метою практики є оволодіння студентами сучасними формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них на базі здобутих у вищому навчальному закладі

знань, професійних умінь і навичок з метою прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Педагогічна практика є однією з провідних ланок у житті майбутнього вчителя. Це, передусім, ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта і, як наслідок, зрушення в його “Я-концепції”, трансформація уявлень про себе, коригування самооцінки. В умовах ступеневої професійної підготовки педагогічна практика має тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. За час навчання у педагогічному університеті студенти проходять кілька практик, кожна з яких має своє завдання і зміст. Програма практики враховує сучасні тенденції розвитку освіти і виховання в Україні та включає всі види професійної діяльності майбутнього вчителя відповідно до державного освітнього стандарту. У системі підготовки майбутнього вчителя педагогічна практика вирішує такі завдання: забезпечення всебічного розвитку особистості студента, ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки; сприяння виробленню умінь та навичок професійної діяльності, розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів. Під час проходження педагогічної практики у студентів формуються конструктивні, комунікативні, організаторські та дослідницькі уміння та навички. Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, адже вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховних закладів. У процесі педагогічної практики у студента є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності та принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності. Зазначимо, що, згідно з дослідженнями науковців, саме під час проходження педагогічної практики студенти вперше починають ідентифікувати себе з соціальною роллю “вчитель” та набувають навичок самостійної роботи в школі [1; 2].

Педагогічна практика також розглядається як етап перевірки певного рівня готовності студента до педагогічної діяльності. Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі, оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя.

У площині використання творчих пошуків і доробку вітчизняної педагогічної теорії і практики особливий інтерес становить організація педагогічної практики у Харківському державному учительському інституті у 40-х рр. XX ст.

*Мета статті* – розкрити змістові й організаційні засади педагогічної практики студентів Харківського державного учительського інституту у 40-х рр. ХХ ст.

Питання впливу практики на формування особистості педагога знайшли відображення в працях Ф. Гоноболіна, Е. Гришина, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, О. Щербакова та ін. Проблеми організації та проведення педагогічної практики розглядаються в дослідженнях В. Гриньової, В. Євдокимова, Г. Коджаспірової, В. Лозової, А. Троцько, В. Чепікова та ін. Історико-педагогічні питання організації педагогічної практики відображено в дисертаційних роботах і монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Л. Задорожної, С. Золотухіної, Д. Коржова, М. Левченко, В. Лугового, В. Майбороди, Л. Хомич, М. Ярмаченко [3].

Заслуговує на увагу дисертаційна робота О. Лавриненко, у якій досліджено проблему практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України у 1917–1928 рр. Науково цінною є праця О. Лук'янченко “Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)”.

Попри значний інтерес дослідників до педагогічної практики, зміст та організаційні засади її забезпечення в Харківському державному учительському інституті до цього часу не були предметом окремого дослідження.

Для виконання завдань загального забезпечення дітей освітою не вистачало учителів масової школи. У 1935 р., згідно з Постановою Раднаркому УРСР “Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ”, при Харківському державному педагогічному інституті створюється дворічний учительський інститут. Він мав чотири відділи (факультети): фізико-математичний, природничо-географічний, історичний і мовно-літературний. Харківський державний учительський інститут мав на меті виконати завдання якісної і короткотермінової (2 роки) підготовки вчителів для 5–7 класів, вихованих у дусі комуністичної ідейності.

Згідно з наказом міністра вищої освіти СРСР С. Кафтанова “Про виокремлення Київського, Харківського й Одеського учительських інститутів в самостійні інститути” від 25 травня 1946 р., розпочався новий етап організаційно-педагогічної діяльності Харківського державного учительського інституту як самостійного вищого педагогічного навчального закладу.

Особливе місце у підготовці вчителів відводилося педагогічній практиці. Педагогічна практика в Харківському державному учительському інституті проводилась на другому курсі навчання і тривала п'ять тижнів. Протягом досліджуваного періоду всі заходи щодо підготовки до педагогічної практики і її керівництва здійснювалися за планом роботи, затвердженим дирекцією інституту. Характерною рисою педагогічної практики було те, що вона

проходила під систематичним контролем з боку навчальної частини. Школи, у яких студенти проходили педагогічну практику, були визначені на початку навчального року, з ними були підписані спеціальні угоди. Це давало змогу планувати всю роботу педагогічної практики заздалегідь. У школах методистами-керівниками була проведена робота з директорами, завучами, учнями. Кожен директор, завуч і вчитель знав заздалегідь кількість студентів, обсяг роботи з ними через інструкції, які були розіслані до початку практики. Як свідчать архівні джерела [6; 7], в 1947–1948 н.р. базовими для проходження педагогічної практики було визначено такі школи: № 62, 82, 36, 49, 131, 116, 58, 89. За кожною школою був закріплений представник кафедри педагогіки для керівництва практикою, а також методист з фізичної підготовки для якісної методичної допомоги при підготовці уроків з фаху і фізичної культури.

У процесі дослідження з'ясовано, що кафедрою педагогіки Харківського державного учительського інституту було складено інструкції для методистів-керівників і студентів, розроблено документацію для аналізу уроку, рецензії на урок, протокол обговорення уроку, щоденник студента-практиканта, журнал відвідування.

Зауважимо, що до початку педпрактики проводилися наради методистів-керівників за участю вчителів шкіл, а перед початком педпрактики скликалися установчі збори, де було перевірено укладені плани педпрактики кожної групи студентів. Як свідчать архівні джерела, протягом першого тижня практики до навчальної частини студенти-практиканти повинні були подати затверджені індивідуальні плани. У процесі дослідження встановлено, що контингент практикантів був поділений на студентські бригади, за якими були закріплені методисти-керівники. Студентам необхідно було провести чотири уроки за фахом і один урок з фізичної підготовки. У перший день педагогічної практики студентам-практикантам надався загальний інструктаж, а також проводилися збори з питань педагогічної практики по факультетах. Бібліотека Харківського державного учительського інституту забезпечувала матеріальну базу й безперебійне одержання літератури за дисциплінами.

Як свідчать архівні матеріали [4; 7], впродовж практики директор, заступник директора та декани факультетів відвідували уроки, які проводили студенти, здійснювали контроль за діяльністю методистів-керівників педагогічної практики. Протягом першого тижня на факультетах було проведено нараду-бесіду з методистами і практикантами, дано вказівки для усунення недоліків, які спостерігалися в перші дні практики.

Вивчення історико-педагогічних джерел [6; 7] засвідчило, що студенти, згідно із затвердженими індивідуальними планами, в школах займалися різними видами практичної діяльності, проводили чималу позакласну роботу з учнями та батьками (табл. 1).

Таблиця 1

**Звіт про заходи, проведені та відвідані студентами-практикантами  
під час педагогічної практики 1946–1947 н.р.**

№	Вид діяльності	Кількість заходів
1.	Відвідали уроки учителів школи	1150
2.	Дали уроків	726
3.	Побували на педраді	29
4.	Провели класні збори	151
5.	Провели бесіди і доповіді	140
6.	Випустили стіннівки	78
7.	Випустили фотомонтажі	41
8.	Перевірка мікрорайонів	5
9.	Брали участь у роботі гуртків	20
10.	Провели екскурсій	13
11.	Провели індивідуальну роботу з невстигаючими учнями	35
12.	Організували лижний крос	1 школа
13.	Організували і провели вечори самодіяльності	4

Зазначимо, що студенти брали участь у виготовленні наочного матеріалу, яким користувалися на практиці. Він зберігався в кабінетах учительського інституту і був досить якісним і необхідним на той час.

Керівники шкіл, де проходили практику студенти Харківського державного учительського інституту, на заключних конференціях дали позитивну оцінку роботі студентів. Як свідчать архівні джерела, 40% студентів-практикантів отримали за практику оцінку “відмінно”, 52% – “добре”, 8% – “посередньо”.

Проте існували і певні недоліки, які ставали предметом активного обговорення як адміністрації, так і методистів. Директор Харківського державного учительського інституту І. Сукаленко після закінчення практики 1947–1948 н.р. зазначав: “Педагогічна практика пройшла на належному рівні, оцінки позитивні, але треба звернути увагу на мову студентів”. Заступник директора інституту М. Герман відзначав: “Недоліком в проведенні педпрактики є те, що студенти на уроках не завжди вміють користуватися активними методами навчання”.

Вищезазначене дає підставу стверджувати, що педагогічна практика у 40-х рр. ХХ ст. мала певні недоліки: студентами проводилась недостатня позакласна робота з учнями, грамотність студентів була на низькому рівні. Програмовий матеріал, який вивчали в інституті, відставав від змісту програм з окремих предметів. Негативним було й те, що не були встановлені загальні критерії оцінювання студентів. Педагогічна практика мала також значний ідеологічний відтінок. Від студентів вимагали формування комуністичного світогляду, ідейно-політичної спрямованості на уроках, що було ознакою того часу.

**Висновки.** Отже, педагогічна практика у Харківському державному учительському інституті проводилась досить організовано і на відповідно-

му методичному рівні. Студенти брали участь у реалізації різних напрямів шкільної роботи, сумлінно готуючись до уроків. Незважаючи на це, були певні недоліки, зокрема перевантаження програмового матеріалу комуністичною ідеологією та недостатня методична підготовка студентів.

#### Список використаної літератури

1. Абдуллина А. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / А. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 68–74.
2. Гриньова В. М. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)* / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
3. Лук'янченко О. М. *Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладах України (друга половина XIX початок XX ст.)* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Лук'янченко. – Харків, 2004. – 24 с.
4. Мороз О. Г. *Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація* : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – Київ : Либідь, 1992. – С. 9–11.
5. *Про загальну середню освіту* : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
6. ХОДА. Ф. Р-5707 “Харьковский государственный учительский институт (1946–1952)”. – Спр. 16.
7. ХОДА. Ф. Р-5707 “Харьковский государственный учительский институт (1946–1952)”. – Спр. 30.
8. ХОДА. Ф. Р-5707 “Харьковский государственный учительский институт (1946–1952)”. – Спр. 37.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

---

#### **Бондаренко А. С. Смысловые и организационные основы обеспечения педагогической практики студентов Харьковского государственного учительского института (40-х гг. XX в.)**

*В статье обозначена роль педагогической практики в системе профессионального становления будущего учителя, раскрыты содержание и формы организации педагогической практики в Харьковском государственном учительском институте (40-е гг. XX в.). Акцентировано на важности педагогической практики в системе профессиональной подготовки учителя, потому что именно она решает такие задания: обеспечение всестороннего развития личности студента, основательная психолого-педагогическая подготовка; содействие выработке умений и навыков профессиональной деятельности, развитие коммуникативных способностей. Во время прохождения педагогической практики у студентов формируются конструктивные, коммуникативные, организаторские и исследовательские умения и навыки. Деятельность студентов в период педагогической практики – это аналог профессиональной деятельности учителя, поскольку она организовывается в реальных условиях работы учебно-воспитательных заведений.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, Харьковский государственный учительский институт.

#### **Bondarenko A. Substantial and Organizational Bases of Providing in Pedagogical Practice of Students Kharkiv State Pedagogical Institute in 40s of XX Century**

*The role is designated in teaching practice system for becoming future teacher; the content and forms of organization pedagogical practice is unfold in Kharkiv National Pedagogical Institute in 40s years. Attention is accented on importance pedagogical practice in system of teacher training, because exactly it practice is decide this tasks: provision in comprehensive development personality of student, thorough psychology and pedagogical preparation, to assistance of development of skills of professional activity. In time of passing pedagogical*

*practice student have formed collective, organizational, constructive and research abilities. Activity of students in pedagogical practice is an analog of professional activity of the teacher, this activity is organized in actual practice works of teaching educational establishment.*

*In 1935 according to the resolution of council of ministers of the USSR on preparation of pedagogical shots, system of pedagogical education and network of pedagogical institutions Kharkiv State Pedagogical Institute the two-year teachers institute is created. The special place in training teachers belonged pedagogical practice. Pedagogical practice in Kharkiv Teachers Institute was carried out on the second course and was participated in the embodiments of various directions for school work, honestly preparing for lessons.*

*Pedagogical practice in the Kharkov State Pedagogical Institute was well organized and on a proper professional level. Students took part in the realization of different aims of school work, conscientiously preparing for the lessons. Despite this, there were certain flaws and distortions, such as overload of the program material with the Communist ideology and the lack of methodological training of students.*

**Key words:** *pedagogical practice, pedagogical activity, professional preparation, Kharkiv State Pedagogical Institute.*

УДК 37.03:37(09)

К. О. СЄВОДНЄВА

аспірант

Класичний приватний університет

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОГЛЯДИ ЗАПОРІЗЬКИХ ПРОСВІТИТЕЛІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.: РОЗВИТОК ОСВІТИ, ПЕРСОНАЛІЇ

*У статті узагальнено наукові підходи до вивчення освітнього процесу в запорізькому краї; конкретизовано теоретичні уявлення про тенденції розвитку народної освіти на запорізьких землях; висвітлено основні концептуальні погляди запорізьких просвітителів М. Корфа та Я. Новицького щодо культурно-освітнього руху в запорізькому краї другої половини ХІХ ст.; розкрито значення особистості педагога-просвітителя в історії освіти на Запоріжжі.*

**Ключові слова:** запорізький край, земська школа, народна освіта, педагогічна діяльність, педагог-просвітитель, розвиток, становлення.

Вивчення історичного досвіду розвитку освіти в Україні, зокрема в Запорізькій області, сприяє збагаченню теоретичних і практичних знань про певні трансформаційні аспекти в освіті України.

**Метою статті** є висвітлення концептуальних поглядів запорізьких просвітителів щодо культурно-освітнього руху в запорізькому краї другої половини ХІХ ст.

Як свідчать історичні джерела й довідкова література, наприкінці ХVІІІ ст. поміщики, представлені в Запорізькому краї в основному колишньою старшиною, намагалися дати освіту своїм дітям: дівчат просто навчали читати й писати, а хлопців відправляли до пансіонів та гімназій, при нагоді запрошували іноземців, за нестачі коштів – дячків, які навчали грамоти та основних правил арифметики. Хоча молодь і вважала, що освіта потрібна лише німцям і попівським дітям, але за звичкою продовжували відправляти дітей на навчання до Катеринослава, Харкова, Москви [1].

Виникла потреба створити свої школи в Олександрівському повіті (сьогодні – Запорізька область).

Серед видатних персоналій, пов'язаних з розвитком освіти на Запоріжжі, – видатний педагог, засновник земських шкіл М. Корф. Раннє знайомство з різними типами приватних виховних закладів сприяло формуванню поглядів педагога на завдання школи, єдність виховання й освіти, характер стосунків між учителем та учнями.

Просвітитель і педагог зробив неоціненний внесок у шкільну справу й становлення освіти в запорізькому краї. Попри всі прогресивні ідеї щодо розвитку народної школи й викладання в них рідною мовою, ініціативи М. Корфа скликати вчительські з'їзди та обмінюватися педагогічним досвідом – “корфівські тризимки” – мали суттєвий недолік, який полягав у відсутності підручників і методичних матеріалів. Це спонукало автора ідеї



про початкову трикласну школу розробити методичне забезпечення й написати навчальні підручники.

Як педагог, М. Корф піклувався про те, щоб послідовно й систематично розвивати не тільки пам'ять, а й мислення та самостійність дітей. Введення до навчальної програми книжки "Наш друг" означало б докорінну перебудову методики, а це завжди нелегко. Але, завдяки переконанням М. Корфа, книга, яка задумувалась як доповнення до "Рідного слова" К. Ушинського на практиці земських сільських шкіл, стала незамінним посібником-практикумом з навчання, розвитку в учнів задатків логічного мислення, свідомого сприйняття навчального матеріалу в тісному зв'язку з практичними справами.

Серед інших праць М. Корфа – "Наші шкільні справи", "Земське питання", "Про народну освіту", "300 письмових робіт, завдання для самостійних вправ у письмі учнів всіх трьох відділень початкової школи", "Посібник для недільних шкіл. Програми, конспекти, методичні вказівки і домашні роботи для всіх уроків" тощо. У них висвітлювалися всі основні питання школи початкового навчання і давали право вважати М. Корфа одним із творців земської народної школи. Метою цих книг було полегшити працю народного вчителя. У передмові до однієї з них автор писав: "Гірка вчительська праця, і зменшити її гіркоту – ось у чому завдання книги, яка пропонується" [2, с. 6].

У 1770 р. в Олександрівській фортеці було відкрито першу школу для солдатських дітей віком від 7 до 15 років – під назвою "батальйонна", що проіснувала до початку ХІХ ст. Учні у школі навчали за спеціальною програмою: порядок військової служби, військові устави, грамота, арифметика, барабанний бій, гра на флейті. Відповідальним за порядок та організацію навчання був комендант фортеці. У школі одночасно навчалось 15–20 дітей. Вона проіснувала до початку ХІХ ст. 12 березня 1808 р. в Олександрівську було відкрито повітове училище, при якому незабаром почало діяти приходське училище як підготовчий клас для вступу до повітового.

У 1823 р. в Олександрівську було два повітові училища. У середині ХІХ ст. до них додався ще й пансіон шляхетних дівчат. На цей час у цих трьох навчальних закладах навчалось 113 дітей. У 40-х рр. ХІХ ст., чи не вперше в Російській імперії, поміщик Олександрівського повіту Д. Гнедін відкрив у своєму маєтку народну школу для кріпаків [1, с. 40].

У другій половині ХІХ ст. в запорізькому краї під дієвим впливом земської реформи, в результаті якої земствам було доручено опікування освітою, відкриваються земські школи ("корфівські тримки"), проводяться учительські з'їзди, розпочинається підготовка педагогічних кадрів – Олександрівський повіт поступово стає осередком розвитку освіти на теренах теперішньої Запорізької області.

За ініціативою барона М. Корфа відкривалися нові дешеві та короткотермінові школи з навчальним курсом на три зими, з трьома відділення-

ми, які одночасно вів один учитель, в одній класній кімнаті. Ці школи стали називатися земськими (в народі – корфівськими). Це були початкові школи. Хоч їх створювали й фінансували земства, але вони не мали права втручатися до навчально-виховної діяльності шкіл. У таких закладах викладали Закон Божий, письмо, арифметику, читання. Затвердженої урядом навчальної програми не існувало, тому багато вчителів подавали учням на власний розсуд відомості з історії, географії, природознавства, співів, малювання. У земських школах працювали: законовчитель (священик або дяк), учитель і помічник учителя (найчастіше це було вчительське подружжя). Річна оплата вчителя складала 250–350 крб. Жили вчителі тут же, при школі, у кімнатці, яка була не теплою та без особливих зручностей. Досить часто вчителі разом з учнями займалися садівництвом, городництвом, бджільництвом [2].

У 1867 р. в с. Олександрівка (маєток Д. Гнедіна – однодумця барона) Олександрівського повіту Катеринославської губернії було відкрито першу в країні земську школу. Пізніше з'явилися земські школи у селах Врем'євка, Залив'янка, Наталівка, Орестопіль, Петрівка (Строгоново). З ініціативи М. Корфа почали відкриватися нові дешеві й короткотермінові школи з навчальним курсом на три зими, з трьома відділеннями, які одночасно вів один учитель, в одній класній кімнаті. Ці школи стали називатися земськими, а в народі – “корфівськими”. Перші земські школи в Олександрівському повіті були відкриті в селах Гуляйполе та Санжарівка у 1868 р. [3, с. 21].

Проблемі свідомого засвоєння учнями програмового матеріалу шляхом його уточнення, пов'язаного з практичною діяльністю, живою природою, що оточує учня, М. Корф присвятив свою книгу для читання “Наш друг”, видану в 1871 р. Вона була задумана як джерело збагачення селянської дитини знаннями і як книжка, яка “через ознайомлення її з навколишнім світом вплинула б на покращення його матеріального і морального побуту” [3].

Барон Корф не прагнув почесностей, знатності, високих чинів і посад. Педагог скромно і самовіддано опановував зовсім нову, не визнану ще на той час роль громадського діяча у провінційній глушині, яку М. Корф називав неораною нивою в освітній галузі тодішніх Бердянського, Маріупольського, Олександрівського, Мелітопольського повітів.

Бердянське земство, завдяки зусиллям М. Корфа і багатьох земських діячів, брало участь в експонуванні на Всесвітній паризькій виставці у 1900 р. Серед експонатів була відправлена і дерев'яна модель земської школи М. Корфа. Загалом діяльність Бердянського земства була відзначена і нагороджена вищою нагородою – золотою медаллю.

Барон М. Корф не тільки перевіряв знання вчителів та методи їх роботи, а й сам провів 22 зразкових уроки з арифметики, письма, звукового навчання грамоти, пристосовуючи кожен до завдань конкретної школи та враховуючи національність учнів.

Філософські погляди та переконання педагога спрямовували його на чітке розуміння, що “наука одна, і завдання її полягає у вивченні людини й природи, і що різні науки, з яких читаються лекції під різними назвами – не що інше, як різні погляди на ту ж людину та її діяльність і на природу” згодом дало змогу М. Корфу розглядати педагогіку як “синтез наук про дух”, використовуючи всі новітні досягнення сучасного йому гуманітарного знання [4].

Громадський діяч, учитель М. Корф визнавав педагогіку самостійною, але тісно пов’язаною з іншими науками. Він намагався суттєво змінити становище народного вчителя на селі, піклувався про поліпшення умов життя освітян. Ученим і педагогом розроблено систему підвищення педагогічного рівня вчителів, доведено необхідність підготовки нових кадрів учителів-наставників і вивчення педагогічного досвіду інших народів, розроблено методичні матеріали, запропоновано шляхи вирішення дидактичних проблем.

Варто вказати на той факт, що з 1881 по 1917 рр. на земських зборах попечителем шкіл Олександрівського повіту регулярно обирали ще одного видатного педагога Запоріжжя – просвітителя Якова Павловича Новицького, який щорічно двічі за навчальний семестр інспектував школи й перевіряв знання учнів. Незважаючи на переслідування просвітителя за так зване “українофільство”, з ним співпрацювали педагогічні ради, вчителі зверталися за порадами щодо навчально-виховного процесу. Під час інспектування шкіл Я. Новицький, попри його суворість у перевітках, був завжди справедливим, вказував на недоліки та шляхи їх подолання, акцентував увагу на ролі народної освіти в житті суспільства, яку педагог вважав одним із найважливіших питань, в якому – всі надії, пов’язані з історичним майбутнім.

Просвітницька діяльність Я. Новицького тісно перепліталася з громадською діяльністю: в 1894 р. педагога обирають діловодом повітового попечительства дитячих притулків; в 1901 р. – почесним членом попечительства; в 1899 р. – гласним Олександрівської міської Думи, учасником ревізійної, будівельної, садової комісії; у 1901 р. – членом Олександрівського повітового відділення Катеринославської єпархіальної училищної ради. У тому ж році за просвітницьку та громадську діяльність Я. Новицького нагороджено орденами Святого Станіслава та Святої Анни.

У 1905 р. в запорізькому краї відбулася знаменна подія – відкриття міської бібліотеки. Я. Новицького як одного з найбільших активістів цього заходу було обрано членом правління бібліотеки.

Просвітитель захоплювався археологією, науковою пошуковою діяльністю, написав історичні книги: “Історія міста Олександрівська (Катеринославської губернії)” та “З берегів Дніпра. Подорожні записки та дослідження” (1905 р.) тощо.

**Висновки.** Отже, розвиток освіти в ХІХ ст. на теренах сучасної Запорізької області відбувався активно, продумано, під безпосереднім керівництвом громадського діяча провінційного Олександрівського повіту, видатних запорізьких педагогів того часу – М. Корфа та Я. Новицького. Найбільшим результатом стало відкриття початкових шкіл і навчання в них рідною мовою.

### Список використаної літератури

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

Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.

---

### Севоднева К. О. Концептуальные взгляды запорожских просветителей конца XIX – начала XX вв.: развитие образования, персоналии

*В статье обобщены научные подходы к изучению образовательного процесса в запорожском крае; конкретизированы теоретические представления о тенденциях развития народного образования на запорожских землях; освещены основные концептуальные взгляды запорожских просветителей М. Корфа и Я. Новицкого относительно культурно-образовательного движения в запорожском крае во второй половине XIX в.; раскрыто значение личности педагога-просветителя в истории образования в Запорожье.*

**Ключевые слова:** запорожский край, земская школа, народное образование, педагогическая деятельность, педагог-просветитель, развитие, становление.

### Sevodneva K. Conceptual Views of the Zaporozhye Enlighteners of the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries: the Development of Education, Personalities

*The article summarizes the scientific approaches to the study of the educational process in the Zaporozhye region; Theoretical ideas about the trends in the development of public education in the Zaporozhye lands are concretized; The main conceptual views of the Zaporozhye educators M. Korff and J. Novitsky concerning the cultural and educational movement in the Zaporozhye region in the second half of the nineteenth century are covered; The values of the personality of the educator-enlightener in the history of education in Zaporozhye.*

*In 1867, in the village of Oleksandrivka (county D. Hnyedina – ally Baron) Alexander County Ekaterinoslav province opened the country's first Zemstvo school.*

*Community activist, teacher M. Korff affirmed as an independent science pedagogy, but closely related to other sciences. Baron M. Korff tried to significantly change the position of the national rural teacher, worried about improving the living conditions of teachers. Scientists and teacher developed a system of improving teacher of teachers, the necessity of training new staff of teachers, tutors and study the educational experience of other nations, developed teaching materials, teaching the ways of solving problems. The problem of conscious assimilation of students through its program material specification related to practical activities, wildlife that surrounds the pupil, M. Korff dedicated his book to read "Our friend," published in 1871.*

*In 1905 in Zaporizhia province was a significant event – the opening of the city library. J. Nowicki as one of the activists of the event was elected member of the library. The development of education in the nineteenth century. on the territory of modern Zaporizhia oblast occurred actively, thoughtfully, under the direct supervision of the provincial public figure Oleksandrivsoho County, Zaporozhye outstanding teachers of the time – M. Korff and J. Nowicki. The biggest result was the opening of primary schools and teaching their native language.*

**Key words:** Zaporozhye region, Zemstvo school, public education, pedagogical activity, educator-educator, development, formation.

УДК 378.12(477)“18”

Т. С. ТВЕРДОХЛІБ

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

### ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ДО МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ПАСТВИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

*У статті на основі вивчення першоджерел та джерелознавчої літератури розкрито зміст підготовки студентів Київської духовної академії до морально-релігійного виховання прихожан у першій половині ХІХ ст. Проаналізовано праці “Чтения о церковной словесности или гомилетика” Я. Амфітеатрова, “Письма о должностях священного сана” А. Стурдзи, “О должностях пресвитеров приходских”, які використовувалися як посібники і підручники у навчальному процесі вищого духовного навчального закладу України в означений період. Охарактеризовано основні компоненти змісту підготовки академістів до морально-релігійного виховання пастви.*

**Ключові слова:** *зміст підготовки, Київська духовна академія, морально-релігійне виховання, пастирське богослов'я, гомилетика, проповідь.*

Проблеми соціального, економічного і політичного характеру, відсутність упевненості в майбутньому спонукають сучасного українця до пошуків духовних орієнтирів, до повернення в лоно православної церкви. Сьогодні священник повинен проводити активну виховну роботу серед прихожан, сприяти їх духовному вдосконаленню. Ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від підготовки майбутніх пастирів у духовних навчальних закладах до морально-релігійного виховання пастви. Для покращення означеної підготовки необхідно творчо використовувати власний історико-педагогічний досвід. Зокрема, важливим є вивчення змісту підготовки студентів Київської духовної академії (КДА) до морально-релігійного виховання прихожан у першій половині ХІХ ст.

Окремі аспекти підготовки академістів до виховання пастви в досліджуваний період розкрито в історичних працях, присвячених розвитку гомилетики і пастирського богослов'я. Пастирське богослов'я в ретроспективі розглядали: архім. Інокентій (Пустинський), М. Глибоковський, М. Маккавейський, В. Певницький, Н. Сухова, Г. Флоровський та ін., гомилетику – П. Заведєв, М. Катаєв, М. Паторжинський, А. Разуміхін. Вивчення стану наукової розробки проблеми дає підстави стверджувати, що зміст підготовки студентів КДА до морально-релігійного виховання прихожан у першій половині ХІХ ст. є недостатньо дослідженим.

**Мета статті** – на основі аналізу першоджерел визначити і охарактеризувати основні компоненти змісту підготовки студентів КДА до морально-релігійного виховання пастви у першій половині ХІХ ст.

У 1819 р. почала свою діяльність КДА. Серед предметів, які у ній викладались, переважно пастирське богослов'я і гомілетика забезпечували підготовку студентів до морально-релігійного виховання пастви. Аналіз підручників і посібників із пастирського богослов'я дає змогу охарактеризувати зміст педагогічної освіти, яку отримували академісти при вивченні цього предмету. Книга “О должностях пресвитеров приходских” єпископа Смоленського Парфенія й архієпископа Могилевського Георгія (Кониського) була першою “інструкцією” із означеної дисципліни. Видано роботу було в 1776 р., а до 1833 р. вона вже витримала 21 перевидання. Хоча автори не зазначали про науковий чи навчальний характер своєї праці і призначали її, насамперед, малоосвіченим пастирям і тим, хто “зажадає бути священником чи просто церковнослужителем” [7, с. 8], вона стала основним підручником для навчання пастирського богослов'я у вищих духовних навчальних закладах Російської імперії у першій половині ХІХ ст. Не була винятком і КДА. З 1819 р. в академії ця галузь богослов'я викладалась “слухачам за класичною книгою: “О должностях пресвитеров приходских” [4, с. 38], яка була широко представлена у фондах бібліотеки вищого духовного навчального закладу [6, арк. 114].

До змісту “класичної книги” входять чотири розділи: 1) “вступ до посади священницької”; 2) “про першу частину посади священницької, себто, про вчення прихожан”; 3) “про другу справу священницьку, себто, про проведення таїнства”; 4) “про молитву”. Другий розділ має яскраву педагогічну спрямованість і готує майбутніх пастирів до релігійно-морального виховання власної пастви. Він поділяється на дві частини, з яких перша присвячена вченню словом, а друга – вченню ділом, “позаяк повинен священник навчати прихожан своїх вірі і справам благим: учити ж не тільки словом, а й ділом, себто, прикладом життя свого, щоб слово його не було мертвим і безплідним” [7, с. 21].

Студенти академії повинні були засвоїти основні “види вчення словом”. Їх було всього п'ять і важко визначити, який саме критерій було покладено в основу класифікації. Так, перший вид передбачав навчання усієї пастви догматів релігії, щоб вірою вдосконалювати людину, тобто передбачав релігійно-моральну просвіту. Здійснюючи її, майбутнім пастирям рекомендувалося враховувати індивідуальні особливості прихожан. Наприклад, безграмотних селян пропонувалось не обтяжувати незрозумілими богословськими термінами, вивчати найнеобхідніше і найголовніше, “висловлюючись простим, ясним і коротким словом, і підтверджуючи одним або двома доказами зі слова Божого. І доти від тлумачення члена віри запропонованого не відступати, доки він слухачами ясно не буде усвідомлений” [7, с. 40]. Зовсім по-іншому мало організовуватись навчання догматів релігії освічених прихожан, розширювався й ускладнювався його зміст, використовувалися інші методи, зокрема гомілії.

Інші чотири “види вчення словом”, на нашу думку, виокремлювались авторами підручника залежно від особливостей контингенту, який

повинен виховувати пресвітер. Академісти ознайомилися з особливостями здійснення виховного впливу на еретиків, безбожників (другий вид); на “беззаконників”, тобто людей, які порушують моральні норми (третій вид); на добродесних представників пастви (четвертий вид); на “сумних і тих, що впали у відчай” (п’ятий вид) [7, с. 39]. Незважаючи на всі недоліки запропонованої класифікації, виокремлення “видів” вчення словом позитивно впливало на педагогічну підготовку студентів, оскільки привчало їх здійснювати диференційований підхід у виховній роботі.

Розглядаючи “вчення словом”, академісти вивчали такі методи виховання, як: втішання, умовляння, викриття і покарання. На заняттях з пастирського богослов’я студентам доводилась думка про необхідність постійної педагогічної діагностики. Стверджувалось, що пресвітеру необхідно “за кожним своїм прихожанином дивитися, за станом кожного наглядати, і знати цілковито, чи здоровий перебуває, чи в благодаті Божій, або болить гріхом, і яким саме, і як давно, і наскільки небезпечна хвороба, і яких саме ліків вимагає. Чого-небудь вчинити пресвітер без нагляду і без випробування вдачі людини, і спілкування, і надання кожному повчання пристойного, не може, бо немає одних ліків від усіх хвороб. Вправний лікар, коли бачить багатьох різними хворобами недужих, оглядає сам хвороби їх, і потім визначає особливі для кожної хвороби ліки” [7, с. 58].

Разом із “вченням словом” не менш важливим було засвоєння майбутніми пастирями “вчення ділом”, тобто розуміння великого значення особистого прикладу священника. У праці “О должностях пресвитеров приходских” зазначалося, що “слово вчителя з життям його і справами так є союзно, що навіть і не християнські риторичні у правилах риторичних написали: ніхто ритором добрим бути не може, якщо не буде людиною доброю. Розуміли вони, що хто, навчаючи чесноти, сам її не чинить, на віру до слова свого у слухачів не заслуговує. Оскільки слухачі бачать, що він одне робить, а інше говорить, то думають, що він чесноту похваляє для іншої якої сторонньої і йому корисної причини, а не для того, щоб сама чеснота цього гідна була: в іншому випадку і сам він робив би її” [7, с. 65]. Зважаючи на важливу роль особистого прикладу пастиря, студенти вивчали чесноти, які повинні бути притаманні священнику, а саме: одношлюбність, цнотливість, тобто уміння “приборкувати будь-які пристрасті, особливо похоті тілесні” [7, с. 76], благовійність, гостинність, правдивість, мудрість, розумність, скромність, обережність, вірність. Також від пресвітера вимагалось здійснювати “бдіння невсипуще про доручене стадо” [7, с. 75], бути не питущим, не сварливим, спокійним, не заздрисним, не користолюбцем, правильно управляти власним будинком, займатись вихованням своїх дітей, не мати гордощів.

Аналіз архівних матеріалів [5, арк. 97 зв.] свідчить, що, окрім роботи єпископа Смоленського Парфенія і архієпископа Могилевського Георгія (Кониського), у навчальному процесі КДА використовувалась праця О. Стурдзи “Письма о должностях священного сана” (1841 р.). Зважаючи

на епістолярну форму подачі інформації, відсутність логічності та системності у викладі, деякі суперечності й повтори, бути основним навчальним посібником вона не могла. Проте її успішно можна було використовувати для поглиблення і розширення знань студентів з пастирського богослов'я. Зокрема, в аспекті нашого дослідження важливою є п'ята з семи книг, на які розділений матеріал листування. Саме у ній висвітлюється проблема законоучительської діяльності пресвітера, про яку жодного слова не було сказано в роботі "О должностях пресвитеров приходских". О. Стурдза розкриває окремі особливості викладання Закону Божого, визначає певні правила, якими повинен керуватися законоучитель у процесі навчання хлопчиків і дівчаток. Автор значну увагу звертає не тільки на засвоєння знань з предмета, а й на потребу релігійно-морального виховання школярів. Зокрема, на думку О. Стурдзи, православне виховання юних християнок необхідне для того, щоб вони "вміли досягнути смирення і разом з тим високе своє призначення у благодатному царстві Христовому" [8, с. 36]. У "Письмах о должностях священного сана" вказується також на важливість залучення учнів до самостійної роботи з предмета, адже "...без читання наодинці допоміжних книг неможливо мати успіхів істинних у будь-якій науці. Відповідно, і віровчення з правила цього не вилучається" [8, с. 31].

Підготовка студентів до морально-релігійного виховання пастви здійснювалась також у процесі вивчення гомілетики. На заняттях із цієї педагогічно спрямованої дисципліни академісти розглядали застосування такого методу виховного впливу, як проповідь. На зміст навчання гомілетики у першій половині XIX ст. визначний вплив мав Я. Амфітеатров, який близько двадцяти років викладав її в академії. Незважаючи на чітку регламентацію Св. Синоду, педагогу вдалося на своїх заняттях відійти від "Правил церковного красномовства", які рекомендовувались для застосування у навчальному процесі вищих духовних навчальних закладів. Замість закріпленої у правилах орієнтації на західних проповідників Я. Амфітеатров "поклав перед тямущими своїми слухачами безсмертні творіння Златоуста, Василя Великого, Афанасія, Григорія і навчив енергійно і дієво, благотворно і рятувально віщати слово Боже" [3, с. 8].

Свої напрацювання Я. Косьмич виклав у підручнику "Чтения о церковной словесности или гомилетика" (1846 р.). Його аналіз дає змогу розкрити зміст підготовки майбутніх пастирів до виховання прихожан. Автор починає з розкриття сутності проповіді, причому для позначення цього монологічного дійства використовує терміни, які для сучасної людини означають як монолог, так і діалог. Я. Амфітеатров зазначає, що "в пропованій гомілетичі замість основного слова співбесіда будуть зустрічатися слова повчання, бесіда, проповідь тощо. Усі вони будуть означати одне і те ж – співбесіду, а будуть вживатись у різних місцях для запобігання повторів і для деякої плавності в мові" [1, с. 12]. Автор визначає проповіді як "загальнонародні уроки про істини віри християнської, що пропонуються народові з метою повчання" [1, с. 12]. Вони в основному організовуються в



церквах, тому храми Божі варто сприймати як “загальні народні училища християнсько-морального виховання людства” [1, с. 13]. Як бачимо, педагог вказує на виховний потенціал проповіді. Ще більше акцентується увага на її виховному спрямуванні, коли розкривається мета проповіді, яка є подвійною. Головна негативна мета співбесіди церковної – “розкрити безодню гріха, висвітлити характер занепакої і розтлінної природи людської, щоб спонукати слухачів до каяття, розбудити їхнє прагнення до кращого духовного життя і діяльності” [1, с. 19]. “Позитивна головна мета співбесіди є виховання і вдосконалення людства по духу і плану релігії Ісуса Христа” [1, с. 20–21].

Після ознайомлення з сутністю проповіді студентам розкривалось поняття “гомілетика”. Вони повинні були засвоїти, що “гомілетика – це наука, яка розглядає сутність, властивість і спосіб церковної співбесіди, яка спрямовує людину до відродження” [1, с. 12]. На цьому вступна частина до курсу церковної словесності завершувалася.

Перша частина підручника Я. Амфітеатрова присвячувалась “матерії” проповідей – їхньому змісту, який міг бути дуже широким. “Усе, чим живе людина, де діє, як поводить себе в тому чи іншому званні, у той чи інший час, в тому чи іншому стані моральних сил – все це може бути предметом співбесіди пастирсько-проповідницької” [1, с. 56]. Незважаючи на багатоманітність тем для проповідей, викладач намагався їх класифікувати і виокремив шість “родів матерії”:

1. Християнин вірує, отже він повинен ґрунтовно знати, чому вчить його свята віра. Звідси потреба – викладати народу учіння догматичне.

2. Християнин вірує для того, щоб діяти у точній відповідності з учінням віри своєї. Відповідно, він повинен знати правило або закон християнської діяльності. Звідси – учіння практичне.

3. Християнина церква приймає від колиски і супроводжує до гроба своїми благочестивими обрядами і богослужінням: тому він повинен знати своє обрядове богослужіння – учіння про Богослужіння або церковність взагалі.

4. Християнин живе і діє в родині і суспільстві, тому він повинен знати, як його сімейна і суспільна поведінка може бути разом з тим поведінкою істинно християнською. Звідси проповідницьке вчення про життя у спільноті.

5. Християнська віра має, окрім божественної, основу історичну і здійснення самої себе в подіях і особах історичних: християнин і це знати повинен. Звідси – виклад учіння історичного.

6. Нарешті – на християнина все його життя діють справи та явища видимого світу, які мають великий вплив на його вдачу і діяльність. Тому треба вчити, як справи видимого світу можуть сприяти істинно-християнському способу життя християнина. Звідси проповідницьке вчення про предмети і явища світу фізичного [1, с. 57].

Усі означені “роди матерії” Я. Амфітеатров розподілив між трьома відділами. Перший відділ охоплював учіння догматичне, яке передбачало “освіту розуму”. Другий – учіння діяльне, тобто “освіту волі”. Третій – учіння церковно-богослужбне, яке полягало в формуванні християнського почуття. Означені тематичні напрями розглядалися на більше ніж ста сторінках “Чтений о церковной словесности или гомилетики”. У підручнику розкривалися різні теми, надавалися поради і правила їх використання у проповідях. Педагог до кожного змістовного напрямку пропонував джерела, з яких можна було запозичити інформацію для проповіді, а також рекомендував зразки проповідей із різних питань, що полегшувало формування практичних навичок студентів.

Значна увага на заняттях із церковного красномовства приділялась забезпеченню виховної спрямованості проповіді, тобто її “внутрішнього характеру”. Основними його ознаками було визначено “повчальність для розуму; переконливість для волі; помазання для серця” [2, с. 9]. На заняттях із гомилетики доводилось, що повчальною проповідь буде завдяки наявності духу церковності, біблейності і народності. Виокремлення вимоги народності, яку пізніше К. Ушинський заявить як загальнопедагогічний принцип, є значним досягненням Я. Амфітеатрова. Вона передбачала цілковиту підтримку в проповідях самодержавства, врахування “корінного духу і характеру всього народу”, а також особливостей конкретної пастви, розуміння “духу часу”. Переконливість проповіді, на думку педагога, в основному залежала від особистості проповідника. Необхідно, щоб він “мав волю міцну, мужню, був пройнятий характером священної величі і володарювання духовного. З іншого боку, йому вкрай необхідно утверджувати між собою і своїми слухачами такі ж духовно-родинні відносини, такий же моральний вплив, який є у високоповажного батька з дітьми, або у добродійного сім’янина з його родиною, або у благочестивого і розумного учителя з його учнями” [2, с. 46]. Під “помазанням” розумілася естетична цінність проповіді, краса її змісту і звучання, можливість отримувати насолоду від неї.

Розглянувши “внутрішній характер” проповіді, студенти повинні були ознайомитись із її “зовнішнім характером”. Він тлумачився, як “виявлення характеру внутрішнього через слова, речення, звороти та інші словесні форми, які певним чином поєднуються і оформлюються в одне ціле” [2, с. 110]. Тобто тут студенти мали можливість дізнатись про стилістичну специфіку проповідей, навчитися їх складати і аналізувати. Значна увага у змісті гомилетики відводилася виробленню навичок написання власних проповідей, набуттю досвіду виявлення творчості у цьому процесі.

На останніх заняттях із гомилетики академісти вивчали вимоги до проголошення проповіді, певні рекомендації. Вони стосувались природності поведінки того, хто виступає, його “приємності естетичної”, легкості і різноманітності рухів. Зважаючи на те, що виступ мав релігійний характер, від майбутнього проповідника також вимагалось виявляти благоговіння, притаманне святому місцю, гідність, поважність, зворушливість і розчу-

лення, скромність і помірність. Студенти повинні були ознайомитись із методикою підготовки до проголошення проповіді, вимогами до дикції, до основних властивостей голосу: сили, висоти, тембру, милозвучності, тону, темпу. У підручнику наполягалося на правильності вимови слів, вживання у них наголосу; надавалися поради і вправи для правильної вимови проповідей, наводилися приклади; зазначалися правила, які стосуються міміки, погляду, пози і жестів проповідника. Зважаючи на вищезазначене, можемо стверджувати, що академісти мали можливість працювати над власною педагогічною технікою.

**Висновки.** Таким чином, підготовка студентів КДА до морально-релігійного виховання пастви здійснювалась на заняттях із пастирського богослов'я і гомілетики. Зміст підготовки включав знання про “види вчення словом”, методи виховання прихожан (втішання, умовляння, викриття і покарання), значення особистого прикладу священика, окремі аспекти законоучительської діяльності пресвітера, виховний потенціал проповіді, її тематику, стилістичні вимоги до написання проповіді, особливості педагогічної техніки проповідника тощо. Вміння та навички аналізувати проповіді, виступати з ними, творча діяльність із написання проповідей також входили до змісту підготовки академістів до морально-релігійного виховання прихожан. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні змісту підготовки семінаристів до морально-релігійного виховання пастви у першій половині XIX ст.

#### **Список використаної літератури**

1. Амфитеатров Я. Чтения о церковной словесности или гомилетика / Я. Амфитеатров. – Киев, 1846. – Ч. 1. – 276 с.
2. Амфитеатров Я. Чтения о церковной словесности или гомилетика / Я. Амфитеатров. – Киев, 1846. – Ч. 2. – 302 с.
3. Аскоченский В. Амфитетров Яков Косьмич, ординарный профессор Киевской духовной академии : биографический очерк / В. Аскоченский. – Киев, 1857. – 155 с.
4. Аскоченский В. История Киевской духовной академии по преобразовании ее в 1819 г. / В. Аскоченский. – Санкт-Петербург, 1863. – 282 с.
5. Выписки из журналов заседаний правления КДА за 1845–1852 гг. / Институт рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – Ф. 160. – Спр. 1328. – 204 арк.
6. Каталог библиотеки КДА / Институт рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – Ф. 160. – Спр. 626. – 1826. – 217 арк.
7. О должностях пресвитеров приходских. – Москва : Сретенский монастырь, 2004. – 224 с.
8. Стурдза А. С. Письма о должностях священного сана / А. С. Стурдза. – Одесса : Одесская городская типография, 1841. – Т. 2. – 220 с.
9. Сухова Н. Ю. Пастырское богословие в российской духовной школе (XVIII – начало XX века) / Н. Ю. Сухова // Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия. – 2009. – № 1 (25). – С. 25–43.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

**Твердохлеб Т. С. Содержание подготовки студентов Киевской духовной академии к морально-религиозному воспитанию паствы в первой половине XIX в.**

*В статье на основе изучения первоисточников и источниковедческой литературы раскрыто содержание подготовки студентов Киевской духовной академии к морально-религиозному воспитанию прихожан в первой половине XIX в. Проанализированы работы, которые использовались как пособия и учебники в учебном процессе высшего духовного учебного заведения Украины в указанный период. Охарактеризованы основные компоненты содержания подготовки академистов к морально-религиозному воспитанию паствы.*

**Ключевые слова:** *содержание подготовки, Киевская духовная академия, морально-религиозное воспитание, пастырское богословие, гомилетика, проповедь.*

**Tverdokhlib T. The Content of Training Students of Kiev Theological Academy for Moral and Religious Education of the Congregation in the First Half of the Nineteenth Century**

*The content of training students of Kiev Theological Academy for moral and religious education of the congregation in the first half of the nineteenth century has been revealed in the article on the basis of analysis of original sources and source-study literature. The subjects within which the training stated was carried have been ascertained; their pedagogical orientation has been proved.*

*Such works as "Reading about church literature or homiletics" by Ya. Amfiteatrov, "Writings about positions of sacred rank" by A. Sturdza, "About positions of parish presbyters" which were used as manuals and textbooks in the educational process of the higher religious educational institution of Ukraine in the period under research have been analyzed. The significant impact of Ya. Amfiteatrov on the content of the lessons on homiletics has been proved. He taught this academic discipline at Theological Academy for about twenty years and was the author of the textbook. The teacher has been established to pay significant attention to providing educational orientation of sermon.*

*The main components of the content of training students for moral and religious education of congregation have been characterized. Students of Academy have been ascertained to receive knowledge concerning "types of teaching by word", methods of education of parishioners (consolation, persuasion, exposure and punishment), the value of personal example of the priest, certain aspects of religion teacher activities of the priest, the educational potential of the sermon, its themes, stylistic requirements for writing a sermon, peculiarities of teaching techniques of a preacher and so on. Students had to know methods of preparations for the preaching a sermon, requirements for diction, the main voice properties (strength, pitch, timbre, euphony, tone, tempo), rules relating to facial expression, gaze, posture and gestures of a preacher. It has been also determined that the content of training students Kiev Theological Academy for the moral and religious education of the congregation in the first half of the nineteenth century also included the abilities and skills to analyze sermons, to present them, the creative activity of writing sermons.*

**Key words:** *content of training, Kiev Theological Academy, moral and religious education, pastor theology, homiletics, sermon.*

А. В. ЦЕБРЕНКО

здобувач

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСІВ У СТИМУЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

*У статті розглянуто питання стимулювання вчителя в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Особливу увагу приділено ролі педагогічних курсів, які почали свою кропітку роботу з 60-х рр. ХІХ ст. Зазначено, що саме педагогічні курси були опорою для молодих фахівців, які не мали уяви, як поводити себе в аудиторії з учнями, вони були дуже популярними серед простих учителів і вчительок. З метою розуміння поля дослідження чинників, які впливали й впливають на професійне вдосконалення педагогічних кадрів, розмежовано поняття “стимулювання” та “мотивація”. Охарактеризовано матеріальні й нематеріальні стимули та розкрито їх роль у професійному зростанні вчителя. Акцент зроблено на нематеріальних стимулах, оскільки педагогічні курси вирішували саме проблему підвищення кваліфікації та компетентності вчителя. Окреслено проблеми досліджуваного періоду, які спонукали вчителів до професійного самовдосконалення. Особливу увагу приділено вирішенню цих проблем через діяльність педагогічних курсів.*

**Ключові слова:** стимулювання, мотивація, педагогічні курси, вчитель.

Проблема стимулювання вчителя до професійної діяльності, створення умов для формування його особистості завжди актуальна. Адже професійне зростання педагога безпосередньо впливає на його оточення, зокрема на розвиток учнів. Остеронь не залишається й навчальний заклад, у якому працює вчитель.

Актуальність дослідження ролі педагогічних курсів у стимулюванні вчителя передусім зумовлена недостатньою розробленістю механізмів стимулювання педагогічних працівників у сучасних умовах. Використання історичного досвіду має важливе значення з погляду як збереження наступності в розвитку, так і можливості його впливу на процеси в сучасній освітній системі.

Проблему заохочення та стимулювання вчителя загалом і діяльність педагогічних курсів зокрема розглядали такі дослідники, як Н. Іванова, О. Кузьменко, Л. Литвинюк, О. Стрельченко, О. Тільна, В. Федик, В. Філіпська, О. Чернушкіна, М. Чехов, А. Шиманська.

**Мета статті** – проаналізувати роль педагогічних курсів у стимулюванні професійного розвитку вчителя в історичній ретроспективі. Завдання статті полягають у: співвіднесенні характеристик підходів науковців щодо сучасних теорій стимулювання працівників, зокрема працівників освіти; узагальненні проблем другої половини ХІХ ст., які стимулювали вчителів до соціальної активності.

Стимулювання до праці дає можливість реалізуватися педагогічному працівнику як особистості та фахівцю. Цей механізм стримує талановитих і перспективних учителів в установах освіти.

Для того, щоб не виникало плутанини й зайвих запитань, одразу проведемо межу між стимулюванням і мотивуванням працівника загалом, зокрема вчителя. Під стимулюванням розуміємо, насамперед, зовнішнє спонукання, елемент трудової ситуації, що впливає на поведінку людини у сфері праці, матеріальну оболонку мотивації. Водночас воно несе в собі й нематеріальне навантаження, що дає змогу працівнику реалізувати себе як особистість і працівника одночасно [4, с. 17].

Основна мета стимулювання, як зазначають фахівці, – збільшення трудової активності персоналу підприємств та організацій, підвищення зацікавленості в покращенні кінцевого результату.

Таким чином, стимулювання більш пов'язано з діями адміністрації, а мотивація – з діями педагогічних працівників, тобто треба з'ясувати їх реакції на дії адміністрації.

На сьогодні існує безліч теорій щодо факторів, які стимулюють працівника до діяльності. На наш погляд, цікавою є теорія Ф. Херцберга. Згідно з нею, існують дві групи факторів, які впливають на працю та її ефективність – умови й фактор задоволення.

Застосовуючи запропоновану теорію до освітньої системи, виокремимо першу групу чинників, без яких неможливо здійснювати освітній процес і забезпечувати його якість. До таких чинників належать освітлення приміщення, оснащення робочого місця, графік роботи, можливості відпочинку.

Водночас друга група характеризує стан людських ресурсів учителів – їх внутрішні мотиви й потреби, які здатні впливати на першу групу факторів.

У своїх дослідженнях Ф. Херцберг окреслив п'ять основних чинників, які позитивно впливають на результати праці, а саме:

- 1) досягнення (гордість за якісно виконану роботу);
- 2) визнання;
- 3) робота (як процес, який вимагає докладання розумових або фізичних зусиль, мета якого – результат);
- 4) відповідальність;
- 5) просування по кар'єрних сходах.

У своїх працях науковець прокоментував вказані чинники саме так: “Відчуття, що твої старання не залишаються без уваги, найбільш пов'язані з підвищенням задоволення, яке отримуєш від роботи” [6, с. 124]. Дійсно, для вчителя, який обрав професію за покликом душі, споглядати за результатом своїх дій дуже приємно, і часто це є вирішальним стимулом для якісної праці та самовдосконалення, не зважаючи на низьке матеріальне забезпечення.

Також Ф. Херцберг слушно зазначав, що людина може втратити інтерес до праці в тому випадку, якщо вона відчуває неможливість зростання

і як особистості, і як професіонала. Щодо матеріального стимулу, то в цій ситуації він не завжди на першому місці.

Яскравим прикладом цього є дослідження Є. Руднева, який наголошував на тому, що матеріальний стимул у системі освіти сам по собі не може бути мотивом до праці, але низький рівень заробітної плати блокує професійний розвиток. Адже для професійного розвитку необхідна мінімальна матеріальна база, яка дасть змогу використовувати не тільки нову педагогічну літературу, а й брати участь у конференціях для обміну своїми знаннями та думками.

Отже, певний баланс між матеріальними стимулами (винагородами) та нематеріальним (дипломами, подяками, наданням звань “заслужений учитель” тощо) дасть змогу вчителю гармонійно розвиватися як особистості та професіоналу.

Розглядаючи історію вчительської справи, приділяючи особливу увагу досліджуваному періоду, доходимо висновку, що говорити про баланс між матеріальними та нематеріальними стимулами недоцільно. Щодо матеріальних стимулів визначеного періоду, можемо констатувати, що зарплати вчителів були вкрай низькими. Працювати іноді доводилося в жахливих умовах, у приміщеннях, не придатних для викладацької діяльності. Також існували проблеми з наявністю методичної та навчальної літератури, низьким рівнем підготовки педагогів, які обирали справу вчителювання.

Ці умови й зумовлювали виникнення педагогічних курсів, які відповідали потребам тогочасного суспільства. З огляду на це цікавими є роздуми педагога та викладача педагогічних курсів М. Чехова щодо ролі педагогічних курсів загалом та стимулювання до професійного самовдосконалення вчительських кадрів зокрема.

Педагог вважав, що соціальна активність учителів у другій половині XIX ст. пояснювалася невирішеними проблемами, які існували на той період, це:

- неукомплектованість навчальних закладів педагогічними кадрами;
- низький рівень їх професійної підготовки;
- відсутність належних умов для розвитку творчої особистості педагога;
- низьке правове, суспільне та матеріальне становище педагога;
- матеріальне забезпечення.

Саме для вирішення зазначених проблем, за прикладом М. Чехова, існували педагогічні курси, на яких він іноді сам і викладав. Викладач вважав, що “...праця вчителя буде більш плідною, за умови, якщо він має можливість обмінюватися досвідом з колегами та/або якщо він відчуває, що він не самотній у боротьбі з мороком невігластва, що його оточує” [7, с. 38].

Отже, організація педагогічних курсів відбувалася з метою озброєння вчителя знаннями для боротьби з невіглаством, а також підвищення рівня його підготовки.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що своє функціонування педагогічні курси розпочали з 60-х рр. XIX ст. І в період, який тривав до 1874 р., курси в своїй діяльності нічим і ніким не обмежувалися. Вони були різноманітними за своїм змістом, іноді в них переважали елементи навчальних занять – пробних уроків і бесід керівників. Тут же обговорювали актуальні методичні й педагогічні питання. Педагогічні курси виконували роль не тільки осередку, де відбувалися наради народних учителів, а й були спеціальним майданчиком для їх професійного зростання.

Педагогічні курси мали велике значення як у житті вчителів, так і для всієї шкільної справи. За довгий час свого існування педагогічні курси підготували не один десяток учителів-початківців. Адже, за словами М. Корфа, до професії вчителів вербували випускників духовних і повітових училищ, яким необхідні були ці курси для професійного зростання. Під час обрання кандидатури звертали увагу не на знання, а на здібність навчати та пізнавати.

Вагомим внеском педагогічних курсів у розвиток освіти та вчительської справи було відсіювання випадкових учителів, яких тоді було чимало. Вчителі, які залишалися на своїх посадах, рекомендувалися земствами до роботи в школах та училищах. Матеріальне забезпечення вчителів стало покращуватися завдяки виплатам від земств.

Отже, педагогічні курси активно сприяли вирішенню проблем, які окреслив М. Чехов у своїх працях, а саме матеріального забезпечення та підвищення рівня підготовки вчителів. З часом учительська справа почала “підійматися з колін”. Насамперед, необхідно було остаточно вирішити питання щодо неукомплектованості навчальних закладів.

Про важливість курсової підготовки вчителів наголошував М. Чехов, який зазначав: “Для вчителів учительські курси мали велике значення, а тому вони охоче віддавали і частину своїх накопичень, і значний час літнього відпочинку” [3, с. 67].

Так, педагогічні курси за положенням 1875 р. дійсно мали відбуватися лише в літній період, щоб не відривати вчителя від навчального процесу. Термін навчання тривав від чотирьох до шести тижнів.

Учителі за будь-яких обставин намагалися потрапити на педагогічні курси. Про велике бажання вчителів пройти навчання на курсах свідчить запис 1909 р.: “Для участі в курсах необхідно надіслати запит та оплату в 10 рублів. Перші 400 чоловік отримують бажану перепустку до курсів, ті, хто запізнився, чекають у черзі, поки хтось не відмовиться від участі в курсах, або ж не розширять кількість місць для участі” [1, с. 22].

Як свідчать першоджерела, в 1875 р. відбулися значні зміни в діяльності педагогічних курсів, які стали короткостроковим навчальним закладом для людей, що мали намір займатися педагогічною справою. Навчання на них було обов’язковим, учителі, які прослухали курс, отримували спеціальне свідоцтво з атестацією з усіх предметів.



Вимоги для слухачів курсів також дещо змінилися. Відтепер основними слухачами були народні вчителі, яким необхідні були елементарні відомості щодо методики навчання. Оскільки більшість із учителів ще не мали достатнього досвіду для роботи в школах. У положенні про педагогічні курси першим параграфом визначено основну мету їх діяльності: “Тимчасові педагогічні курси мають на меті ознайомлення малопідготовлених учителів і вчительок початкових народних училищ із найкращими способами навчання, а також оновлення й поповнення їх знань щодо предметів, які вони викладають, і взагалі вдосконалення їх у справі початкового навчання” [1, с. 29].

До чинників, які впливали на розвиток учителя як професіонала, можна зарахувати наявність “зразкових шкіл” при педагогічних курсах. У цих школах збиралися учні різного рівня підготовки, деякі з них були зовсім безграмотні. Ця школа була необхідна для проведення практичних занять учителів. Заняття у “зразкових школах” відбувалося вранці, це був практичний курс для вчителів-початківців. На практичному курсі перші уроки проводив керівник курсів, а згодом – свої сили у викладацькій діяльності пробували всі присутні на педагогічних курсах від найкращих слухачів до посередніх.

Заняття на курсах відбувалося впродовж 6 годин і було розподілено на теоретичне та практичне навчання. Теоретичний курс – це не просто лекція, прочитана керівником, це діалог між викладачем і слухачами за певним планом.

Під час педагогічних курсів слухачі вели щоденники спостережень, у яких робили особливі нотатки. А ввечері після занять обмінювалися думками щодо доцільності дій викладача (слухача курсів) під час організації практичного курсу в “зразкових школах”.

Що ж до утримання педагогічних курсів, то повністю витрати з їх облаштування брали на себе земства, де були організовані курси, або ж ті міста й особи, які клопотали, аби організувати педагогічні курси. До переліку витрат входили проїзд і повне утримання вчителів під час проведення курсів. Також виділяли кошти на навчальні посібники, на винагороди для керівників й головного наглядча педагогічних курсів. Усе це безумовно полегшувало матеріальне становище вчителів і надавало їм можливість самовдосконалюватися й стимулювало керівників відповідально ставитися до своєї роботи.

Ще одним стимулом професійного зростання на педагогічних курсах для вчителів було проведення майстер-класів із викладання предметів початкового навчання. В роботі педагогічних курсів іноді брали участь спеціалісти з університетських міст (Харкова, Москви, Санкт-Петербурга). Завдяки участі відомих представників науки й педагогіки курси користувалися великим попитом серед народних учителів.

Дуже важливо було й те, що для слухачів курсів створювали спеціальні виставки наочних навчальних посібників, а також книжок для дитячо-

го читання. Після лекцій слухачів направляли на недорогі екскурсії до Криму, Кавказу або на Волгу. Це додатково стимулювало вчителів брати участь у роботі педагогічних курсів.

**Висновки.** Таким чином, педагогічні курси змінили погляд на вчителя та його діяльність загалом. Від учителя почали вимагати певні моральні якості й наявність елементарної освіти (знайомство з методами початкового навчання), чого раніше не було. Ці вимоги не були високими для освіченої людини, але виконання їх помітно підвищувало статус учителя в очах місцевого населення, що й стимулювало його до професійного самовдосконалення.

Педагогічні курси другої половини XIX – на початку XX ст. здійснювали великий вплив на професійний розвиток вчителів. Саме тут із простих випускників училищ і монастирських шкіл виховували вправних педагогів, які мали на меті подолати проблему неписьменності населення не тільки міст, а й сільської місцевості. Це крок до освіченості населення. Загалом педагогічні курси розширювали кругозір учителів, які потім несли вогонь знань до своїх учнів.

Але все ж таки педагогічні курси були спрямовані на вирішення проблем внутрішнього заохочення (нематеріальних стимулів) до праці. Це, насамперед, відчуття досягнення результату, успіху, самоповаги, рівня кваліфікації вчителя.

Важливим для подальшого розвитку проблеми є вивчення питання матеріального стимулювання як заохочення вчителя до професійного зростання на різних етапах розвитку суспільства.

#### **Список використаної літератури**

1. Вопросы и нужды учительства. Первый сборник статей и справок / ред. Е. А. Звягнцев. – Москва : Изд. Т-ва И. Д. Сытника, 1909. – 96 с.
2. Дубовик Л. Методи формування внутрішньої мотивації педагогічної діяльності вчителів / Л. Дубовик // Директор школи. – 2013. – № 2 (74). – С. 88–95.
3. Иванова Н. А. Н. В. Чехов о проблемах российского учительства / Н. А. Иванова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 61–69.
4. Мурашов М. Нематериальная мотивация персонала. Как заставить сотрудников поверить в себя? / М. Мурашов // Кадровый менеджмент. – 2005. – № 2 – С. 17–19.
5. Руднев Е. А. Чем выше достигнутое по сравнению с уровнем притязаний, тем сильнее ощущается успех: эффективность мотивационного управления педагогическим коллективом / Е. А. Руднев // Русская школа. – 2015. – № 3. – С. 18–21.
6. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман ; пер. с англ. Д. А. Куликов. – Москва : Вершина, 2007. – 240 с.
7. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. – Москва, 1912. – 224 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

**Цебренько А. В. Роль педагогических курсов в стимулировании профессионального роста учителей второй половины XIX – начала XX в.**

*В статье рассмотрены вопросы стимулирования учителя во второй половине XIX – в начале XX в. Особое внимание уделено роли педагогических курсов, которые начали свою кропотливую работу с 60-х гг. XIX в. Указано, что именно педагогические*

курсы были опорой для молодых специалистов, которые не имели представления, как вести себя в аудитории с учениками, они были очень популярными среди простых учителей и учительниц. С целью понимания поля исследования факторов, которые влияли и влияют на профессиональное совершенствование педагогических кадров, размежеваны понятия “стимулирование” и “мотивация”. Охарактеризованы материальные и нематериальные стимулы и раскрыта их роль в профессиональном росте учителя. Акцент сделан на нематериальных стимулах, так как педагогические курсы решали именно проблему повышения квалификации и компетентности учителя. Обозначены проблемы исследуемого периода, которые побудили учителей к профессиональному самосовершенствованию. Особое внимание уделено решению этих проблем за счет деятельности педагогических курсов.

**Ключевые слова:** стимулирование, мотивация, педагогические курсы, учитель.

**Tsebrenko A. The Role of Pedagogical Courses in Incentive Professional Growth of Teachers in the Second Half of the XIX – early XX Century**

*The article examines some aspects of stimulating the teacher in the second half of the XIX – early XX century, special attention was paid to the role of pedagogical courses, which began their painstaking work in the 60s of the XIX century. It was pedagogical courses that were the backbone for young professionals who had no idea of how to behave in the classroom with students, they were very popular among ordinary teachers. The concepts of “stimulation” and “motivation” are delineated. It was necessary to understand the field of research of the factors that influenced then continue to influence professional development. The article analyzes the research of modern scientists on incentive theories of workers, in particular, educators. The problems of stimulating teachers using material and non-material incentives, and their role in the professional growth of the teacher have been studied. Emphasis is placed on non-material incentives as pedagogical courses used to solve precisely the problem of improving the skills and competence of the teacher. The identified problems of the XIX century faced by the teachers, which prompted them to professional self-improvement. Special attention was paid to the solution of these problems in the field of pedagogical courses. The forms and methods of the pedagogical courses are analyzed on the basis of the memories of the teacher N. Chekhov and the article of “Regulations on the Pedagogical Courses of 1875”. The main conclusion is that the pedagogical courses changed the view of the teacher and his activities in general. It was demanded from the teacher moral qualities and the availability of education. Pedagogical courses increased the level of teacher training, and those in turn struggled with illiteracy of the population.*

**Key words:** incentive, motivation, pedagogical courses, teacher.

УДК 378

С. В. ЧЕРКАШИН

кандидат філологічних наук, доцент, докторант  
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## РЕФОРМИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У 70-ТІ РР. XX СТ.: КІНЕЦЬ ЕПОХИ ГУМАНІЗМУ Й “ГУМБОЛЬДТІАНСТВА” У НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

*У статті йдеться про реформу системи вищої освіти Німеччини в період із середини 1960-х по середину 1970 рр. Необхідність цієї реформи назріла з кількох причин. Перша причина полягала в необхідності уніфікації всієї діяльності вишів Німеччини і, перш за все, університетів. Університети Німеччини виникли в різні історичні періоди розвитку країни, яка мала в собі риси феодальної роздрібленості. Тому університети відрізнялися не тільки своїм правовим статусом, а й статутами, порядком зарахування до них, проведення іспитів тощо. Всі ці особливості гальмували систематизований розвиток вищої освіти ФРН і позначалися на якості викладання та дослідження. Друга причина, яка викликала процес реформування, полягала у підготовці до “освітньої експансії”. Ця підготовка передбачала перетворення традиційного університету штатних професорів-ординаріусів на масовий університет. Третя причина полягала у незадовільному фінансуванні як самих університетів, так і університетської науки. Уряд ФРН в кооперації з урядами федеральних земель і керівництвом університетів розробили і провели низку необхідних заходів, які виявилися неповноцінними і непослідовними та викликали період стагнації у системі вищої освіти ФРН.*

**Ключові слова:** університет професорів-ординаріусів, Гумбольдтівська модель університету, уніфікація законодавства, автономне право науки, університетська автономія.

У сучасному німецькому суспільстві росте невдоволення розвитком університетів у XXI ст., що свідчить про їхні реальні недоліки. Вони мають місце як у підготовці студентів, так і в структурних проблемах. Про останні свідчать дані щодо зростання кількості студентів, відрахованих із вишів з різних причин, факти недостатньої матеріальної підтримки освіти, недостатній рівень консультаційних послуг і нестача наставників для студентів, зникнення “studium generale” і надмірне акцентування на отриманні студентами спеціальних професійних знань при недостатньому формуванні особистісних якостей випускників. Болонський процес обіцяв гнучкість функціонування системи вищої освіти, але започаткував освітню реформу, яка робить ставку на новий централізм. У той час як держава діє нерішуче й суперечливо, вищі навчальні заклади занадто повільно поліпшують свій менеджмент і дуже мало піклуються про поділ повноважень в університетському самоврядуванні.

На нашу думку, багато цих проблем сягають своїм корінням недавньої історії німецьких університетів. Зрозуміти суть цих процесів можна шляхом проведення аналізу основних етапів розвитку й становлення системи вищої освіти Німеччини у XX ст. Проведення такого аналізу важливе

для вивчення закордонного досвіду та врахування отриманих даних у прогнозуванні й запобіганні можливих помилок у справі реформування української системи вищої освіти.

Автори публікацій, зокрема О. Барц [1; 2; 3], У. Фрауенгольц [4], М. Шрамм [4], Х. Хедер [5], Е. Хобсбавм [7], К. Х. Ярауш [9], К. Елер [12] і Т. Оперман [13], роблять короткий історичний огляд становлення та розвитку університетської освіти. При цьому вони намагаються відповісти на запитання, чи загрожує Болонський процес ідеалу виховання Гумбольдта, а також не чи призведе він до деградації університету до рівня середнього професійно-технічного закладу, приносячи в жертву велику мету університетської освіти, що полягає у формуванні високодуховної й морально зрілої особистості випускника вишу. Автори, висвітлюючи цю проблему, говорять про необхідність вирішення нагальних практичних завдань і з оптимізмом дивляться на можливість останнього.

**Мета статті.** Система вищої освіти України переживає важливий період свого відновлення на шляху інтеграції до європейського освітнього простіру. У зв'язку з цим дуже важливо вивчити досвід реформування системи вищої освіти такої європейської країни, як Німеччина, що здійснила помітний вплив на становлення системи освіти й педагогічної науки України. Вивчення цього досвіду допоможе краще зрозуміти суть змін, що відбуваються у сфері вищої освіти, уникнути прийняття можливих помилок рішень і творчо реалізувати положення Болонської декларації з урахуванням національної української специфіки.

Середина 1960-х рр. характеризується як досить визначний період розвитку системи вищої освіти Німеччини. Політика країни у цій сфері демонструє максимальний рівень реформаторської динаміки. Ця епоха охоплює період тривалістю приблизно в 10 років і характеризується "експансією освіти", яка зробила необхідним реальне здійснення вже нарізаних у цій галузі реформ. Їх актуальність була пов'язана зі зниженням конкурентоспроможності університетів у їхній боротьбі за державне фінансування. Вони стали значно поступатися системі науково-дослідних інститутів. Створення Суспільства М. Планка в 1948 р. призвело до поступового витиснення дослідницької складової зі стін університету. Це позначилося на якості досліджень та освіти у вишах.

Освіта стала "центральною темою" політичних дискусій, а процес трансформації у вищій школі породив численні обговорення різного роду концепцій і пропозицій усіх зацікавлених сторін. Проте більшість пропозицій мала небагато спільного з реальністю. Найбільш важливими етапами цього процесу стали: організація нових університетів, створення багато-профільних вишів, реформа системи вищої освіти, розвиток студентського руху й руху асистентів. Сам процес реформування то прискорювався, то сповільнювався, супроводжувався рухом уперед і відкочуванням назад. Кінцевою крапкою цього періоду реформ є середина 1970-х рр.

У політиці, що проводилося урядом Німеччини в галузі вищої освіти, в середині 1960-х рр. почалася нова епоха. На перший погляд можна було б припустити, що крутий перелом уже намітився в 1957–1958 рр. у зв'язку із заснуванням Наукової ради, яка є представницьким органом учених Німеччини. Метою її діяльності було надання підтримки німецькій науці й, зокрема, вишам. Наукова рада також регулювала використання з цією метою надлишків у бюджеті федерації. Виділення фінансових коштів через Наукову раду відбувалося за узгодженням між федерацією й федеральними землями.

В 1960 р. Наукова рада опублікувала “Рекомендації щодо розвитку наукових установ. Частина I: Виші” [16]. В них пропонувалася програма виділення значних коштів на розвиток вишів. Наукова рада підтвердила статус класичних німецьких університетів, у яких професори-ординаріуси мали вирішальний голос при визначенні пріоритетів університетської діяльності. Політика уряду в галузі вищої освіти була спрямована на те, щоб кафедра продовжувала залишатись базовою одиницею й “ембріональною клітиною” вишу. Пріоритетною діяльністю кафедри повинна була залишатись наука.

Відповідно до цих базових положень, Наукова рада рекомендувала збільшити штат професорів-ординаріусів на 40%, тобто на 1 200 штатних одиниць [16]. При цьому було намічено повсюдне збереження традиційної організаційної концепції. Згідно з цією концепцією, кожний завідувач кафедри очолював свій власний інститут і не ділився своїми повноваженнями з жодним зі своїх колег. У багатьох вишах відбувалося створення “паралельної професури”. Кількісний розвиток вишів не міг різко перетворитися на нову якість. Ці заходи могли тільки задовольнити потреби університетської науки й зростаючі освітні потреби населення. Наукова рада аргументувала доводи на користь своїх рекомендацій тим, що число студентів у період із кінця 1920-х до початку 1960-х рр. виросло з 111 500 до 200 000.

Наукова рада не запропонувала заходів, спрямованих на корінне реформування університетської освіти. В них вона не бачила необхідності, а замість цього планувала зберегти статус-кво. Між федеральним урядом, федеральними землями й університетами був досягнутий з цього приводу майже повний консенсус [3]. Був сформований зразок відносин, який одержав назву “гумбольдтіанізм”.

На практиці не було здійснено одну дуже важливу пропозицію Наукової ради, яка дійсно могла б стати реальною інновацією: певним спеціальностям в окремих університетах потрібно було надати пріоритетний розвиток. Створення таких структур, які на той час називали пріоритетами (сьогодні цей процес називається профілюванням), суперечило загальному постулатові рівності всіх навчальних предметів. Нехтування цим постулатом не було сприйняте в університетських колах, і тому профілювання знало невдачі.

Як видно, дотепер важко назвати точну дату початку нової ери у системі вищої освіти Німеччини. Переломним роком став, як видно, 1964-й р.

Саме тоді з'явилася відома в певних колах стаття Г. Фіхта про “катастрофу в освіті”. Автор констатував факт бурхливого екстенсивного розвитку сфери вищої освіти й окреслив можливі катастрофічні наслідки цього розвитку для сфери освіти. Стаття Фіхта не залишилася поза увагою політиків усіх рангів, що прискорило розробку широкомасштабних і безпрецедентних заходів щодо розвитку вищої освіти.

Для розуміння суті цих подій необхідно знати природу процесів, що відбувалися у школах і вишах. Їх суть передає вираз “експансія освіти”. Динаміка цих процесів дає змогу побачити в них елементи “соціальної революції” [7, с. 363–401], вважати їх вихідним пунктом для аналізу ситуації й сприймати їх як центральний мотив змін, що відбуваються в цій сфері.

У 1964 р. політичні діячі всіх політичних напрямів сприймали університети як структури, що закріпилися й не здатні взяти на себе відповідальність за виконання складних завдань. Зокрема, феномен “переповненості” вишів і “подовження строків навчання” студентів уже давно викликали стурбованість у викладацьких і студентських колах. Але одночасно ці явища сприймалися як реальні соціальні досягнення післявоєнної Західної Німеччини, у якій вища освіта ставала все доступнішою для різних верств населення.

Розширення структури вищої освіти, на думку Барца, не привело до поліпшення її якості. Як видно, не було підстав для того, щоб очікувати позитивних результатів. Створення додаткових кафедр в університетах не могло суттєво поліпшити ситуацію у вищій освіті. У післявоєнний період університети отримали свободу самоврядування в дотепер їм невідомих масштабах. Тепер на їхню адресу лунали обвинувачення з боку політиків і вчених у нездатності й неготовності до реформування. Так, наприклад, на початку 1964 р. в нижньосаксонському парламенті відбулися слухання про інтенсифікацію вивчення у вишах гуманітарних дисциплін. Був намічений ряд конкретних заходів щодо реформування вищої школи з урахуванням позиції університетів.

Ще декількома роками раніше така спроба прямого втручання з боку політичних сил у навчальний процес видалася б ледь можливою. Намічені земельним парламентом заходи були менш радикальними, більш збалансованими і підтвердили готовність університетів до участі в реформах. Проте росло невдоволення політиків темпом реформування університетів. Останніх обвинувачували в тому, що вони продовжують перебувати в “монастирі Гумбольдта” і гальмують проведення реформ, необхідність яких очевидна в умовах падіння наукового престижу університетів. На думку політиків, система загальної освіти ФРН спиралася на духовне багатство епохи гуманізму, яке перестало бути актуальним у ХХ ст. у колишньому обсязі в умовах небувалого дотепер рівня спеціалізації. Ця оцінка відбивала досить поширений у середовищі політиків, підприємців і вчених ФРН настрій. Вони усвідомлювали те, що в майбутньому економіка та суспільство будуть потребувати набагато більшої кількості людей з вищою освітою, ніж

дотепер. Але це повинні бути переважно дипломовані фахівці, що одержали конкретну предметну освіту. Ця позиція стала підставою для розробки ряду заходів, здатних упорядкувати “освітню експансію” у західнонімецькому суспільстві.

На цьому етапі здійснення реформи вищої школи політики різних напрямів і сама держава виявили небачену дотепер активність [11]. Це знайшло відображення в прийнятті земельних законів про вищу школу, планів реформування вищої школи й заходів щодо розвитку третинної галузі освіти в окремих федеральних землях. Основні зусилля федеральних органів держави були спрямовані на законодавче регулювання процесів, що відбуваються у вищій школі. Вони полягали в розробці й прийнятті нових загальних (рамкових) законів про вищу школу. Останні повинні були уніфікувати межі діяльності всіх вишів у кожній федеральній землі.

Дотепер законодавче регулювання діяльності вищої школи здійснювалося на підставі “розрізних і безсистемних постанов та законів, які затверджувалися в конкретній історичній ситуації” [13, с. 76–107] і регулювали життєдіяльність або ж заснування окремих вишів. Університети, розташовані в окремих федеральних землях і засновані в різний історичний час, мали різний правовий статус і різні взаємини з державою. Одні були корпораціями публічного права, інші – державними (тобто земельними) установами, правовий статус третіх не був урегульований взагалі. Все це зумовило необхідність уніфікації правового статусу університетів федеральних земель.

У післявоєнний період федеральні землі ще не бачили необхідності в прийнятті таких заходів. У той час перед ними стояли завдання не реформування, а відновлення й забезпечення нормального функціонування системи вищої освіти, яка була зруйнована війною й нацистською ідеологією. Усвідомлення такої необхідності позначив початок нового етапу розвитку – всеосяжного законодавчого регулювання правового статусу вищої школи [14].

Сама межа між загальними законами й законами федеральних земель, що регулюють окремі сторони діяльності вишів, була розмитою. Особливо це стосувалося федеральних земель, що мають тільки один виш (наприклад, Гамбург, Рейнланд-Пфальц і Саарланд). Ратифікація законів виявилася всюди дуже затягнутою в часі й трудомною. Часто відбувалися конфлікти між парламентом і урядом, з одного боку, і університетами – з іншого. Університети всіх 11 федеральних земель бачили в нових законах загрозу своїй внутрішній автономії. Сам факт прийняття рамкових законів свідчив про здійснення реформи вищої освіти. Їх зміст уже відбивав повне відкидання федеральними землями концепції традиційного університету штатних професорів-ординаріусів.

Конференція міністрів у справах освіти й релігії (КМОР) затвердила в квітні 1968 р. “принципи сучасного права вищої школи”, які відбивали всеосяжний консенсус між землями про перспективи розвитку вищої осві-



ти у ФРН. Учасники конференції намітили низку організаційних заходів щодо підвищення ефективності роботи вишів в умовах освітньої експансії у ФРН. Міністерства прагнули, з одного боку, до розширення повноважень органів управління державних вишів, а з іншого – до зосередження в своїх руках важелів управління й обмеження традиційної автономії академічного самоврядування.

Обмеження університетської автономії сприймалося як захід, здатний обмежити сваволю, сімейність, корпоративний консерватизм і опір реформам усередині університетів, у яких панував “1000-літній дух захлості” і безроздільно правили винятково завідувачі кафедр. Міністерства вжили заходи, спрямовані, по-перше, на перетворення факультетів на базові підрозділи інститутів, які розпоряджаються державними засобами. По-друге, міністри дійшли згоди з питання про обов’язкове публічне оголошення конкурсу на заміщення вакантних посад професорів на кафедрах. Дотепер тільки спеціальні комісії користувалися правом відбору кандидатів на заміщення посади штатного професора-ординаріуса, які найчастіше були прийнятні тільки для самих цих комісій. Відтепер дані про претендентів на заміщення вакантних посад професорів повинні були надходити до Міністерства у справах освіти і культури. Крім того, конференція ухвалила рішення про надання права обговорювати й визначати політику вишу в дослідницькій роботі й викладанні [10].

Головне завдання реформи полягало не тільки в переході від університету професорів-ординаріусів до масового університету, а й у тому, щоб уніфікувати процес навчання. З надр цієї фази реформування вишів вийшло рішення про повсюдне впровадження навчальних планів і програм у всіх університетах Німеччини.

В авангарді цього процесу перебувала земля Баден-Вюртемберг. Призначений у 1964 р. міністром у справах освіти й культури В. Хан створив у міністерстві “Відділ планування освіти”. Його намір полягав спочатку в планомірному розвитку системи вищої освіти. Двома роками пізніше він ухвалив рішення про складання загальних планів для вишів, які він сприймав як окремі структурні підрозділи міністерства. Всеосяжне планування їх діяльності, на його думку, повинне було підвищити ефективність роботи. Ця ідея, яка сприймається сьогодні як цілком очевидна, видалася тоді новаторською.

У середині 1966 р. розробка загального плану розвитку вищої школи для землі Баден-Вюртемберг була доручена робочій групі під головуванням Р. Дарендорфа. Уже за рік робоча група представила свої результати, які незабаром стали відомі як “план Дарендорфа” [8]. Згідно з цим планом, не тільки наукові виші, а й інженерні, педагогічні вищі школи, вищі школи мистецтв, учительські семінарії й вищі середні спеціальні заклади були залучені до процесу планування своєї діяльності. Такий підхід був значною інновацією, указавши на цілісність процесу навчання та здобуття освіти в третинній системі освіти.

Плану Дарендорфа не судилося здійснитися. Парламент землі Баден-Вюртемберг затвердив “Загальний план діяльності вищої школи” тільки в 1970 р., однак тема системного розвитку освіти й науки як системи перебувала відтепер на порядку денному в межах усієї федерації. В 1965 р. бундестаг голосував за розробку й упровадження національного плану навчання й виховання, а також плану наукової діяльності. В 1967 р. в землі Північний Рейн-Вестфалія була також організована комісія з планування системи вищої освіти під головуванням Г. Шелскі [2]. Інші федеральні землі також засновували інструменти планування по всій країні впродовж усіх наступних років [12].

В 1960-ті рр. федеральні землі значно збільшили поле діяльності вищої школи. По-перше, почалася “академізація педагогічної освіти”, проблеми якої обговорювалися з початку 1960-х рр. Під цим розуміли підготовку педагогічних кадрів для народної школи, реального училища й гімназії. “Академізація” викликала надалі стрімкий розвиток навчальних закладів, у тому числі конфесійно забарвлених семінарій, академій і педагогічних вищих навчальних закладів. З початку 1960-х рр. педагогічні вищі школи багатьох федеральних земель одержали право присвоєння вченого ступеня кандидата або доктора наук і разом з тим майже були прирівняні у своїх правах до наукових вишів. По-друге, підвищення статусу одержали багаті традиціями інженерні школи, які представляли вищий щабель у системі професійних галузевих навчальних закладів. У 1968 р. прем’єр-міністри земель підняли, нарешті, ці установи до рівня вищих навчальних закладів і ввели для них назву – “спеціальний вищий навчальний заклад”. По-третє, колишні “вищі професійні школи” одержали статус спеціальних вищих навчальних закладів, що пропонували освіту, насамперед, у галузях економіки і соціальної роботи. Усі ці заходи, у тому числі поява нових університетів, стали єдино можливим способом задоволення зростаючих потреб учнів на ринку освітніх послуг.

У межах реформування університетів було започатковано спроби їх перетворення на дослідницькі університети або багатопрофільні виші. Так, наприклад, університет м. Білефельд був спроектований під егідою Г. Шелскі як дослідницький університет, у якому планували реалізувати “автономне право науки”. Специфіка реалізації цього права полягала, наприклад, в такому: професори повинні були проводити заняття тільки в одному з двох семестрів навчального року, а в другому – займатися науковими дослідженнями. Практична реалізація цієї ідеї виявилася занадто складною, як і саме створення багатопрофільного вишу.

Ініціатором цієї ідеї був Г. Лойсінк – переконаний прихильник рекомендації, прийнятої Науковою радою в 1970 р. Зміст цієї рекомендації полягав у злитті всіх існуючих навчальних закладів у функціонально диференційований інтегрований багатопрофільний виш. Такий гігантський навчальний заклад був призначений для швидкого й ефективного постачання студентам академічних сертифікатів різних типів, починаючи зі свідоцтв

закінчення дворічних скорочених курсів і закінчуючи свідоцтвами про закінчення навчання в межах орієнтованих на науку довгострокових навчальних програм. Проте ці концепції не реалізувалися через початий в 1968 р. процес запровадження спеціальних вищих навчальних закладів як самостійної галузі.

**Висновки.** Епоха динамічних реформ вищої школи, що тривала у Німеччині із середини 1960-х по середину 1970-х рр., характеризується освітньою експансією, різким посиленням діяльності держави і кінцем університету штатних професорів-ординаріусів. Розділений на дрібні структурні підрозділи університет Гумбольдта припинив своє існування, незважаючи на спроби його реанімації в 1960-ті рр. рішенням Наукової ради. У німецькому університеті були реалізовані прагматичні за своїм духом реформи, яким не вистачило єдиної базової моделі або концепції для послідовності й успішності їх здійснення. Із середини 1970-х рр. ландшафт вишів ФРН був незбалансованою системою, що стагнувала у твердих межах юридичних і адміністративних приписів. Ця система сприймалася в суспільстві як нездатна до сприйняття інновацій. Проте впродовж 1980-х до початку 1990-х рр. вона зазнала змін. Вони відбувалися непомітно для широкої громадськості й здійснювалися міністерською бюрократією, мозковими центрами й професорськими колами, які розробили основні елементи нової моделі вищої освіти ФРН. Практична реалізація нової концепції реформування вишів ФРН у період між початком 1990-х – на початку 2000-х рр. становить інтерес для подальшого дослідження.

#### **Список використаної літератури**

1. Bartz O. Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus / B. Bartz // Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. – Wittenberg, 2005. – Vol. 14. – Heft 2. – S. 99–113.
2. Bartz O. Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975 : dissertation [Electronic resource] / O. Bartz. – Köln, 2006. – 246 S. – Mode of access: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1879>.
3. Bartz O. Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007 / O. Bartz. – Stuttgart : Steiner, 2007. – 156 S.
4. Fraunholz U. Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich / U. Fraunholz, M. Schramm // Jahrbuch für Universitätsgeschichte. – Franz Steiner Verlag, 2005. – Vol. 8. – S. 25–44.
5. Heer H. Die Monopole und die Festung Wissenschaft – Die Universität als Objekt der Politik / H. Heer // Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule / S. Leibfried (Hg.). – Köln : Pahl-Rugenstein die Hochschule, 2007. – S. 67–83.
7. Hobsbawm E. Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts / E. Hobsbawm. – München ; Wien : Hanser, 1995. – 358 S.
8. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen // Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. – Villingen : Neckar, 1967. – 160 S.

9. Jarausch K. H. Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945–1989. Ein akademischer Sonderweg? / K. H. Jarausch // Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten / Mitchell G. Ash (Hg.). – Wien ; Köln ; Weimar : Böhlau, 1999. – S. 58–79.

10. KMK 1968 : Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens // Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung vom 17.04.1968 49/1968 / S. Leibfried (Hg.). – 1968. – 395 S.

11. Metzler G. Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft / G. Metzler. – Paderborn : Schöningh, 2005. – 155 S.

12. Oehler Ch. Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik / Ch. Oehler. – Neuwied ; Kriftel : Luchterhand, 2000. – 208 S.

13. Oppermann Th. Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft. – Kunst. / Th. Oppermann. – Tübingen : Mohr, 1969. – 211 S.

14. Thieme W. Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und im Lande Berlin mit einer Übersicht über das Hochschulrecht Österreichs, der Schweiz und der Niederlande sowie mit einem Anhang hochschulrechtlicher Rechtsquellen / W. Thieme. – Berlin ; Köln : Heymann, 1956. – 566 S.

15. Thieme W. Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland / W. Thieme. – Berlin : Heymann, 2004. – 395 S.

16. Wissenschaftsrat 1960 : Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. – Tübingen : Mohr, 1960. – Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. – 104 S.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

---

### **Черкашин С. В. Реформы в системе высшего образования ФРГ в 60-70-е гг. XX в.: конец эпохи гуманизма и “гумбольдтианства” в немецких университетах**

*В статье речь идёт о реформе системы высшего образования ФРГ в период с середины 1960-х по середину 1970-х гг. Необходимость данной реформы назрела по нескольким причинам. Первая причина состояла в необходимости унификации всей деятельности вузов Германии и, прежде всего, университетов. Университеты Германии возникли в разные исторические периоды развития страны, которая несла в себе черты феодальной раздробленности. Поэтому университеты отличались не только своим правовым статусом, но и уставами, порядком зачисления, проведения экзаменов и т.д. Все эти особенности тормозили развитие высшего образования ФРГ как системы и сказывались на качестве преподавания и исследования. Вторая причина, которая вызвала процесс реформирования, состояла в подготовке к “образовательной экспансии”. Эта подготовка предполагала превращение традиционного университета штатных профессоров-ординариусов в массовый университет. Третья причина состояла в неудовлетворительном финансировании как самих университетов, так и университетской науки. Правительство ФРГ в кооперации с правительствами федеральных земель и руководством университетов разработали и приняли ряд необходимых мер, которые оказались неполноценными и непоследовательными и вызвали период стагнации в системе высшего образования ФРГ.*

**Ключевые слова:** университет профессоров-ординариусов, Гумбольдтовская модель университета, унификация законодательства, автономное право науки, университетская автономия.

**Tcherkashyn S. Reforms in the Higher Education System of Germany in the Sixtieth and the Seventieth of 20<sup>th</sup> Century: the Crash of Humanism and “Humboldtianism” Epoch at German Universities**

*This article concerns the reforming higher education system in Germany during the period from the mid-1960th to mid-1970th. Necessity of the given reform has ripened for the several reasons. The first reason consisted in necessity of unification of all activity of institutes of higher education in Germany and, first of all, of universities. German universities have arisen during the different historical periods of country development which bore in itself lines of feudal dissociation. Therefore universities were noted not only for their legal status, but also for their charters, the matriculation order, their order of carrying out examinations etc. All these features broke transformation of higher educational institutes in Germany into a national system and affected their teaching and research quality. The second reason which has caused reforming process consisted in preparation for “educational expansion”. This preparation assumed transformation of traditional university of regular ordinary professors into mass university. The third reason consisted in unsatisfactory financing both universities, both university science. The German government has developed and has accepted a number of necessary measures in cooperation with the governments of the federal states and university management. These measures assumed sometimes quantitative growth of university structures (faculties, departments), sometimes forced specialization of universities, sometimes intended association of different types of educational institutions. These measures assumed sometimes quantitative growth of university structures (faculties, departments), sometimes forced specialization of universities, sometimes association of different types of several educational institutions under the aegis of a one higher school. Radical reconstruction of universities has not taken place, though they have considerably changed their shape. These measures have appeared vague and inconsistent and have caused the stagnation period in the system of German higher education.*

**Key words:** *university of ordinary professors-notaries, Humboldt university model, unification of legislation, the independent right of a science, university autonomy.*

УДК 377:656.2

**Т. О. ШАРГУН**

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

## **СТАНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ДОБИ**

*У статті проаналізовано передумови становлення підготовки фахівців для залізничної галузі в першій половині ХІХ ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби. Встановлено, що в Галичині технічна освіта розвивалася за європейським зразком. Досліджено етапи становлення національного університету “Львівська політехніка” в першій половині ХІХ ст. Висвітлено роль і місце Технічної академії у Львові у формуванні майбутньої навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі в геополітичному, економічному та культурному аспектах розвитку Галичини. Проаналізовано навчальні програми цього закладу на різних етапах його реорганізації. Вказано на актуальність гуманізації процесу підготовки фахівців технічного профілю, органічне включення природничо-гуманітарних дисциплін до програм навчальних технічних закладів.*

**Ключові слова:** становлення професійної підготовки, залізнична галузь, фахівці технічного профілю, реальна школа, гуманізація навчального процесу.

Під час першого поділу Польщі в 1772 р. західноукраїнські землі були інкорпоровані до складу Австрійської монархії. Відтоді, протягом майже 150 років, Східна Галичина була частиною однієї з наймогутніших на той час держав світу. Історики однак в оцінці приєднання Східної Галичини до Австрії – цей історичний крок безперечно відіграв позитивну роль у розвитку краю. Зміни на краще виявилися разючими. Із входженням до складу Австро-Угорщини для галицьких українців настав період соціально-економічних реформ, пробудження національної свідомості, якій сприяла відносна свобода в умовах освіченого абсолютизму, а згодом – конституційного ладу. Цього були позбавлені українці тих земель, які входили до складу інших держав.

Аналіз історико-педагогічної літератури показав доцільність використання історичного досвіду підготовки фахівців для залізничної галузі, яку висвітлено в працях А. Бабичкова, В. Виргинського, І. Гурія, В. Кізченко, В. Компанійця, С. Кульчицького, Е. Луценко, М. Пузанова, В. Сологубова, Е. Степанович, Г. Терещенко, Ф. Ткаченка, у кінці ХІХ ст. – у праці В. Заячківського. У статті ми спиралися на архівні документи Державного Архіву Львівської області, Центрального державного історичного архіву України у Львові, фонди НТБ національного університету “Львівська політехніка” тощо.

За обраною тематикою, з оглядом на її галузевий аспект, майже відсутні публікації українських науковців, які містять узагальнюючий аналіз іс-

торичного досвіду підготовки фахівців для залізничної галузі в Україні в першій половині XIX ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

При цьому треба зазначити, що більшість науковців досліджували стан підготовки фахівців для залізничної галузі на території, яка входила до складу Царської Росії. В той час як у Західній Україні, де з'явилася перша залізнична колія на території сучасної держави "Україна", ця проблема є недостатньо дослідженою, що унеможливорює об'єктивний узагальнюючий історичний аналіз підготовки фахівців для залізничної галузі в Україні.

*Метою статті* є аналіз становлення підготовки фахівців для залізничної галузі в першій половині XIX ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

Помітно зросло значення Львова, який став столицею коронного краю. Цей статус дав можливість розвиватися не лише завдяки власним ресурсам, а й використовувати потужні інвестиції з державного бюджету. Так, під скіпетром Габсбурзького дому Львів із периферійного містечка з 20-тисячним населенням швидко перетворився на одне з найкрасивіших міст Європи. У 1807 р. у Львові вже проживало 45 тис. городян, що зробило його четвертим за величиною містом в Австрійській державі [3, с. 4–5]. У XIX ст. у розвинених країнах Європи відбувалася промислово-технічна революція, яка не оминула й м. Львів – центр галицького краю. Разом з іншими реформами в місті здійснювалася й освітянська, що супроводжувалася створенням нових навчальних закладів різного спрямування.

У Галичині система державної, церковно-приходської та приватної освіти ні в чому не поступалася тогочасним європейським зразкам. Чи не одразу після входження західноукраїнських земель до складу імперії, а саме у 1784 р., було відкрито Львівський університет (наразі – Львівський національний університет імені Івана Франка). Про рівень освітянського демократизму та про уважне ставлення до потреб місцевого населення свідчить той факт, що при університеті діяв особливий навчальний заклад. Його назвали "Руським інститутом" (на той час українців у державі на офіційному рівні було прийнято називати русинами або рутенцями) і він призначався спеціально для українського населення [3, с. 9]. В умовах характерного для Австро-Угорщини просвітительства зростав загальний освітній рівень широких мас. Із цією метою на нижчому рівні було засновано чимало гімназій, серед яких і власне українські. Відомо також, що, починаючи з XVI ст., в австрійських університетах навчалися студенти з України.

Стрімкий розвиток промисловості на Галичині гостро потребував фахівців технічних спеціальностей. У листопаді (7 числа) 1817 р. згідно з цісарським декретом (декрет Надвірної комісії з освіти № 78, згідно з волевиявленням австрійського імператора Франца I в Мілані від 7 березня 1816 р. [1, с. 5]) у Львові було відкрито трирічну реальну школу, що вперше почала надавати початкові технічні знання своїм вихованцям. У школі

готували спеціалістів із середньою освітою для техніки, будівництва, комерції та торгівлі.

Процес створення Реальної школи у Львові розпочався 4 вересня 1810 р., коли Надзвичайна придворна комісія у Відні вперше розглянула клопотання Галицького губернаторства “щодо заснування Реальної школи у Львові”. Рескриптом від 11 січня 1811 р. Надвірна комісія з освіти сповістила Крайовий Галицький уряд, що цісар дозволив створити Реальну школу у Львові. Водночас ця Комісія надіслала програму Реальної школи при церкві св. Анни у Відні із дорученням Крайовому урядові адаптувати її до місцевих умов і потреб. Віденська реальна школа була реорганізована у 1809 р. та, відповідно до програми, передбачала три класи з 30 год навчання на тиждень у кожному (документ “Einladung zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der k.k. Realschule bei S. Anna nach den 2 Schulcourse den 29, 30 und 31 August”) [6, с. 10].

Крайовий уряд вніс свої пропозиції до цієї програми та переслав їх Комісії з освіти 9 листопада 1812 р.: 1) щоб реальна школа у Львові була створена на зразок віденської щодо предметів, які в ній повинні викладати та поділу цих предметів на відповідні класи, з тією лише відмінністю, що в ній замість італійської мови навчали польської мови, “оскільки місцеві промисловці та купці у внутрішньодержавних відносинах і у відносинах з прилеглими російськими провінціями не можуть обійтися без знання польської мови”; 2) щоб до цієї школи приймали учнів лише після закінчення двох років навчання четвертого класу нормальної школи, “в силу чого, до четвертого класу нормальної львівської школи потрібно додати другий рік навчання, чого вже раніше домагалися”; 3) щоб кожен звичайний учень був зобов’язаний вивчати всі предмети, які передбачені для кожного класу, разом з тим, щоб було дозволено навчатися в школі старшим людям з відповідною підготовкою для вивчення деяких предметів як надзвичайним учням [6, с. 11]. Надвірна комісія з освіти погодилася зі всіма пропозиціями Крайового уряду.

У звіті про роботу “Виклад найпокірнішого прохання вірнопослушної Придворної комісії з освіти задля закладання Реальної школи у Львові” від 5 січня 1816 р. зазначено, що [1, с. 365] “Проект організації Реальної школи у Львові набирає правової сили та успішно рухається вперед. Потрібне Ваше схвалення. Може здійснитися Ваша ідея об’єднання з Політехнічним інститутом у Відні, але на це потрібно зачекати. Поки що Політехнічного інституту у Львові немає. Натомість закладається Реальна школа, яка в змозі зарадити собі із цим завданням. Заклад забезпечить стале, тривке навчання, стане цариною науки, ремесла, діловодства та фахового викладання”. Перебуваючи в Мілані, імператор Франц Йосиф 7 березня 1816 р. власноруч підписав наказ про створення у Львові Реальної школи.

Перший клас було відкрито у 1817–1818 н.р. У навчальних планах Реальної школи основну роль відводили предметам природничо-математичного циклу, кресленню, рисунку та вивченню іноземних мов. Тоді ре-



льну освіту протиставляли класичній, вона давала потрібні технічні знання для подальшої професійної діяльності. Вступати до Реальної школи могли випускники, які закінчили чотирирічну Нормальну школу.

У своїй праці “Szkola Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej zalozenia i rozwoju, tudziez stan jej obecny” професор В. Заячковський наводить програму навчання Віденської школи [6, с. 11]. У документі про вступні экзамені “Einladung zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der k.k. Realschule zu Lemberg, nach dem 1. Kurse am 31. März und 1. April 1818. Vormittags von 9 12 Uhr” зазначено відмінності Львівської школи від Віденської, а саме: у 1 класі навчали тих самих предметів, що й у віденській школі, тільки додано польську мову, яку викладали 3 год на тиждень, унаслідок чого, щоб значно не збільшувати сумарну кількість годин шкільного навчання, забрано по одній годині з німецької граматики та французької мови [1, с. 10]. Мовою викладання стала німецька. Зазначену навчальну програму наочно представлено в табл. 1.

Таблиця 1

### Навчальна програма Реальної школи у Львові на 1817–1818 н.р.

№	Дисципліна	Кількість годин		
		I клас	II клас	III клас
1	Релігія	2	2	2
2	Арифметика	2	4	2
3	Каліграфія	4	4	2
4	Географія	3	2	2
5	Німецька граматика та діловодство	2*	1*	–
6	Французька мова	4*	2*	1
7	Польська мова	**3	**3	**3
8	Всесвітня історія та історія торгівлі	2	2	–
9	Природнича історія та історія техніки	3	2	–
10	Виразне читання	1	–	–
11	Геометрія	2	–	–
12	Рисуння циркулем, лінійкою та від руки	3	–	–
13	Італійська мова	–	2	5
14	Геометрія та стереометрія	–	2	–
15	Рисуння	–	2	–
16	Фізика	–	3	–
17	Хімія	–	–	3
18	Теорія стилю з письмовими вправами	–	–	2
19	Математика для майстрів	–	–	2
20	Товарознавство	–	–	1
21	Наука про торгівлю, вексельне та торгове право	–	–	2
22	Бухгалтерія	–	–	4
	Всього	31	31	31

\* – Зменшено на 1 год; \*\* – Додано по 3 год на тиждень.

Джерело: розроблено автором.

У подальшому декілька разів відбувалася реорганізація Реальної школи. Так, Цісар найвищим постановленням від 16 грудня 1825 р. розпо-

рядився, щоб львівська Реальна школа від 1825–1826 н.р. була організована за зразком віденської як двокласна підготовча школа для технічних та комерційних наук. Вона мала на меті готувати молодь до технічного інституту, який ще не було засновано. Щоправда, ця ж постанова давала змогу випускникам реальної школи відвідувати лекції та поповнювати свої технічні знання у Львівському університеті. Але це не могло замінити технічного відділу: 1) на університетські лекції з технічних наук відводилося мало часу; 2) вони мали теоретичний характер; 3) давали абстрактні знання та не могли задовольнити спеціальних потреб для підготовки техніків. І навіть як школа загальної підготовки, вона тепер менше задовольняла освітні потреби, тому що з програми було усунуто такі предмети, як польська, французька та італійська мови, геометрія, фізика, хімія. Зрозуміло, що така реорганізація Реальної школи не могла задовольнити потреби краю.

Тож і дирекція школи, і станові сейми не припиняли домагатися розширення наук у реальній школі і доповнення її технічним відділом. Це спричинилося лише до того, що цісар декретом від 30 квітня 1832 р. установив чотири стипендії при Політехнічному інституті у Відні для галицької молоді по 200 зл., тобто два у фізико-математичному відділі, який охоплював будівництво, інженерію та механіку, і два у фізико-хімічному, а також наказав покривати з державної казни витрати на подорож учнів до Відня. Однак, це розпорядження не пришвидшило запровадження технічних шкіл у краї, а навпаки – відтермінувало їх. Адже поширеною та хибною була думка урядових кіл, що, коли з часом будуть повертатися з Відня щороку по чотири підготовлених техніки, то цього цілком вистачить.

Реорганізація Реальної школи продовжилася прийняттям постанови від 19 березня 1835 р. (рескрипт Надвірної комісії з освіти від 7 квітня 1835 р.), у якій цісар: 1) наказав від 1835–1836 рр. до двокласної реальної школи додати торговельний відділ відповідно до задуму проекту, розробленого Віденським політехнічним інститутом у 1821 р.; 2) розширеній школі надав титул Реально-торговельної академії й урівняв її урядовий статус зі статусом гімназії [1, с. 51–52]. Це постановлення зовсім не покращило стану справ. Уся реорганізація полягала у додаванні до реальної школи третього класу, у якому навчали торговельних наук, через що рівень школи значно знизився.

На чисельні звернення громадськості краю та Галицького сейму, декретом від 24 січня 1843 р. [1, с. 57], цісар дозволив запровадження Технічного відділу у Реально-торговельній академії, яку реорганізували в Цісарсько-королівську Технічну академію (зараз національний університет “Львівська політехніка”). Її урочисте відкриття відбулося 4 листопада 1844 р. Цей день вважається офіційною датою заснування Львівської політехніки.

Директором Академії призначили доктора філософії, професора Флоріана Шиндлера. Його заступником став уродженець Галичини професор математики Александер Райзінгер. У перші роки діяльності Академії в її складі функціонували дворічний (а від 1847–1848 н.р. – трирічний) тех-

нічний відділ, однорічний торговельний відділ, а також реальна школа з дворічним терміном навчання. Працювали кафедри фізики й природознавства, вищої математики й механіки, технічної хімії [2, с. 10]. Навчання здійснювалося німецькою мовою.

Надвірна комісія з освіти визначила такий перелік дисциплін на 1844–1845 н.р.: а) для Реальної школи впродовж першого та другого років навчання: релігія по 2 год на тиждень, німецька граматики і стилістика – 3 год, географія – 2 год, арифметика – 2 год, елементарна математика – 3 год, зоологія і ботаніка – 2 год, каліграфія – 3 год, креслення – 5 год, польська мова – 2 год, французька й італійська мови – по 3 год на тиждень; б) на Технічному відділенні впродовж першого року викладали експериментальну фізику – 5 год, вищу математику – 8 год, практичну геометрію – 2 год, архітектуру – 3 год, креслення – 4 год на тиждень. Упродовж другого року навчання: технічна хімія – 5 год, механіка – 8 год, шляхове і гідробудівництво – 3 год та креслення – 4 год на тиждень [6, с. 32].

Під час розроблення нових навчальних планів знову виникла необхідність внести деякі поправки до раніше прийнятих постанов щодо врегулювання викладання фізики і математики, а також розподілу екзаменів. Важливо було надати слухачам технічного факультету вільний, за погодженням з дирекцією, вибір навчальних дисциплін за зразком Політехнічного інституту у Відні. Щодо Технічного відділу встановлено такий перелік дисциплін упродовж першого року навчання [1, с. 62–63]: елементарна математика (7 год), рисунок (5 год), іноземна мова (3 год); упродовж другого року навчання: вища математика (5 год), фізика (8 год), нарисна геометрія (5 год); упродовж третього року навчання: архітектура (4 год), архітектурний рисунок (4 год), механіка (5 год), машинобудівне креслення (5 год); упродовж четвертого року навчання: будівництво (4 год), технічне креслення (2 год), геодезія (3 год), рисунок (2 год), хімія (5 год). Цей план передбачав також певну свободу вибору дисциплін студентами і був введений у 1847–1848 н.р.

Аналізуючи стан Академії, професор В. Заячківський вказує на значні недоліки у викладанні окремих дисциплін. По-перше, загальна підготовка випускників гімназії та Реальної школи була недостатньою. Стосувалось це, зокрема, вивчення історії, яка повинна була формувати світогляд учня на сучасне суспільство як на результат багаторічної праці багатьох поколінь і без якого не варто очікувати корисних досягнень. По-друге, причиною недостатньої підготовки було недооцінення вивчення навколишнього середовища, оскільки життя людини тісно пов'язане з природою і з діяльністю, спрямованою на перетворення природних ресурсів на користь людства [1, с. 65]. Тож, В. Заячківський наголосив на важливості вивчення природничо-гуманітарних дисциплін у формуванні технічного мислення фахівців відповідного напрямку.

У 1853 р. відбулися зміни в структурі навчального закладу: відокремився Торговельний відділ, а в 1856 р. і Реальна школа [2, с. 11]. Залишив-

ся відділ, що охоплював найважливіші галузі інженерного фаху. Виразніше окреслилися основні технічні напрями, що заклали основу для майбутніх факультетів. Академія поступово здобуває визнання як осередок якісної технічної освіти та науки. Етапи становлення Цісарсько-королівської технічної академії подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Етапи становлення національного університету  
“Львівська політехніка” в першій половині XIX ст.**

№	Назва навчального закладу у відповідний період	Період	Зміни структури навчального закладу	Напрями підготовки
1	Цісарсько-королівська реальна школа у Львові	1816–1825	Трьохкласна реальна школа	Підготовка спеціалістів із середньою освітою для техніки, будівництва, комерції та торгівлі
		1825–1835	Двохкласна реальна підготовча школа	Підготовка молоді до технічного інституту з технічних та комерційних наук
2	Цісарсько-королівська реально-торговельна академія у Львові	1835–1844	Двохкласна підготовча реальна школа, однорічний Торговельний відділ	Статус гімназії. Додано підготовку фахівців з торговельної справи
3	Цісарсько-королівська технічна академія у Львові	1844–1847	Дворічний Технічний відділ, однорічний Торговельний відділ, дворічна реальна школа	Додано підготовку спеціалістів-техніків
		1847–1853	Трирічний Технічний відділ, Торговельний відділ, дворічна реальна школа	Зміни в навчальній програмі Технічного відділу
		1853–1856	Трирічний Технічний відділ, дворічна реальна школа	Відокремився Торговельний відділ
		з 1856 року	Трирічний Технічний відділ	Відокремилась Реальна школа

Джерело: розроблено автором.

Як свідчить статистика, у 1851–1852 н.р. у Технічній академії Львова навчалося 220 студентів, серед яких було 97 поляків (44,1%), 50 євреїв (22,7%), 48 німців (21,8%), 19 русинів (8,6%), 4 чехи (1,8%), 2 угорці (0,9%). У технічних закладах Австрії у Відні, Празі, Кракові, Брно, Будапешті, Львові, Трієсті, Грацу у 1851 р. навчалося 3797 осіб. Серед них 30,8% ста-

новили чеські студенти, 29,4% – німці, 13,7% – поляки, 10,8% – євреї, 8,4% – угорці, 4,7% – волохи, 2,7% – південні слов'яни і русини [4, с. 13].

**Висновки.** Першу залізничну колію на території сучасної держави “Україна” було відкрито в Західній Україні лише в 1861р. [5, с. 438–439]. Відтермінування колійного будівництва на Галичині відбулося з об'єктивних політико-економічних причин того часу, одна з яких – брак фахівців-залізничників через відсутність відповідних технічних навчальних закладів у Галичині. Тому відкриття Технічної академії у Львові заклало підвалини майбутньої навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі засвідчило, що Галичина є невід'ємною частиною Європи як у геополітичному, так і в економічному аспектах. Завдяки розвитку освіти та науки в місті почала розвиватися промисловість, а українська молодь отримала можливість здобувати якісну вищу технічну освіту та теренах Західної України.

Актуальність гуманізації процесу підготовки та формування технічного мислення фахівців відповідного профілю постала вже в середині ХІХ ст. Видатний учений того часу, професор В. Заячківський, наголошував на важливості включення природничо-гуманітарних дисциплін до навчальних програм технічних закладів.

Подальші розвідки вбачаємо в дослідженні стану підготовки фахівців залізничного транспорту в другій половині ХІХ ст. – на початку ХХ ст. у Західній Україні за часів Австро-Угорської доби.

#### **Список використаної літератури**

1. Від реальної школи до Львівської політехніки: нариси з історії Львівської політехніки (1816–1918) / упоряд. О. В. Шишка ; за ред. Ю. Я. Бобало ; Національний університет “Львівська політехніка” ; Науково-технічна бібліотека. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2016. – 440 с.
2. Національний університет “Львівська політехніка” / Презентаційне видання // ред. голова Ю. Я. Бобало. – Львів : Логос, 2009. – С. 10–259.
3. Українська Галичина і Австрія / Історичний нарис. – 2-ге вид., випр. – Львів : Австрійське Консульство у Львові, 2007. – 20 с.
4. Poptawski Z. Zarys dziejow Uczelni / Z. Poptawski // Politechnika Lwowska. 1844–1945. – Wroclaw, 1993. – S. 13.
5. Strach H. Geschichte der Eisenbahnen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie / H. Strach. – I. Band. I. Theil. – Wien ; Teschen ; Leipzig : Karl Prochaska, 1866. – S. 438–498.
6. Zajęczkowski W. C.K. Szkoła Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej założenia i rozwoju, tudzież stan jej obecny / W. Zajęczkowski. – Lwow : Nakładem Szkoły Politechnicznej, 1894. – 170 s.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

#### **Шаргун Т. А. Становление подготовки специалистов для железнодорожной отрасли в первой половине XIX в. на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской империи**

*В статье проанализированы предпосылки становления подготовки специалистов для железнодорожной отрасли в первой половине XIX в. на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской империи. Установлено, что техническое образование на Галичине развивалось по европейскому образцу. Исследованы этапы становления национального университета “Львовская политехника” в первой половине XIX в.*

*Освещены роль и место Технической академии во Львове в формировании будущей учебной базы по подготовке специалистов для железнодорожной отрасли в геополитическом, экономическом и культурном аспектах развития Галичины. Проанализированы учебные программы этого заведения на различных этапах его реорганизации. Сделан акцент на актуальности гуманизации процесса подготовки специалистов технического профиля, органическом включении гуманитарных дисциплин в программы технических учебных заведений.*

**Ключевые слова:** становление профессиональной подготовки, железнодорожная отрасль, специалисты технического профиля, реальная школа, гуманизация учебного процесса.

**Shargun T. Establishment of the Specialists' Vocational Training for the Railway Branch in the First Half of the 19th Century in Western Ukraine at the Period of the Austro-Hungarian Empire Governing**

*In the article the prerequisites for the establishment of the specialists' vocational training for the railway branch in the first half of the 19th century in Western Ukraine at the period of the Austro-Hungarian Empire Governing are analyzed. It was established that in Galicia technical education developed by the European model, based on the requirements of the region.*

*The development stages of National University "Lviv Polytechnic" in the first half of the nineteenth century were researched: Cesar's-Royal Non-Classical Secondary School, Cesar's-Royal Non-Classical-Secondary Trade Academy, Cesar's-Royal Technical Academy.*

*The role and place of Cesar's-Royal Technical Academy in Lviv in formation of the future educational base of specialists' vocational training for the railway branch in the geopolitical, economic and cultural aspects of Galicia development is considered. In the first years of the Academy activity in its structure were two-years (from 1847–1848 3 years) Technical Department, one-year Trade Department, as well as Non-Classical Secondary School with two-years term of study. At academy worked Department of Physics and Natural Sciences, Department of Higher Mathematics and Mechanics, Department of Technical Chemistry. The training was carried out in German.*

*The curriculum is analyzed at different stages of the Academy reorganization. The first class was opened in 1817–1818. The main role in the curriculum of Non-Classical Secondary School played subjects of natural-mathematical cycle, drawing, study of foreign languages and organic inclusion of natural sciences and the humanities to the educational programs.*

**Key words:** establishment of vocational training, the railway branch, specialists of technical profile, a non-classical secondary school, humanization of educational process.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 366.2.015.31:17.022.1-056.36

**К. С. АВЕРІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент

**С. В. БІЛА****К. О. СЕВАСТЬЯНОВА**

Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Богдана Хмельницького

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*У статті розглянуто питання, пов'язані з необхідністю перегляду світоглядних і методологічних орієнтирів у зв'язку з розвитком інклюзивної форми навчання в Україні; розкрито вплив сучасних філософських ідей екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, персоналізму, філософської антропології на розвиток процесу інтегрування дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітній простір.*

**Ключові слова:** інклюзія, діти з порушеннями психофізичного розвитку, корекція, освітня інтеграція.

Модернізація освітньої системи України відбувається згідно з демократичними соціальними перетвореннями та пріоритетами сьогодення, які засвідчують право кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. У нашій країні законодавчо визнано право дітей з порушеннями психофізичного розвитку на навчання в загальноосвітніх закладах за місцем проживання, тому активно впроваджують процес інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір.

Соціальна та освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку є однією з найважливіших науково-практичних проблем, що привертає до себе увагу як українських (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Шеремет та ін.), так і зарубіжних учених (І. Гілевич, В. Гудоніс, М. Джонсон, Д. Зайцев, Е. Кесарєв, А. Конопльова, Д. Лауве, М. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Шипіцина, Л. Шматко та ін.). Соціально-економічні, культурні й ціннісні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, зокрема поширення інтеграційних процесів, висувають на перший план необхідність звернення до проблем, пов'язаних із наростаючою тенденцією до відмови від розгляду реалій навколишнього світу з моноідеологічних позицій. Нові умови економічного й соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного й теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особис-

тості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві.

У сучасній корекційній педагогіці відбуваються складні системні зміни, пов'язані з визнанням різноманітності якісної характеристики реальності, що виявляється, насамперед, у різних формах здобуття освіти, організації навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Відмова від монометодологічних установок сьогодні є умовою розвитку педагогічної науки. Необхідність переоцінки українською корекційною педагогікою власних методологічних і теоретичних основ зумовлена входженням України в ідеологічно багатовимірний світ розвинутих країн.

Загальновідомим є той факт, що ефективність наукових досліджень, досягнення в розробленні педагогічних технологій і впровадження інноваційних процесів у практику можливі при здійсненні міжнаукового системного підходу до предмета вивчення. Одним із основних джерел розвитку педагогічної науки й практики є філософія, що слугує своєрідною ефективною та продуктивною рушійною силою цього розвитку й водночас фундаментальною базовою складовою педагогіки [3].

**Мета статті** полягає в розгляді питань філософського осмислення методологічних орієнтирів процесу інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в навчальний процес.

В умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті в цілому, і передусім в освіті, яскраво простежується парадигмальний характер розвитку педагогічної науки, яка стає більш вільною у виборі засобів теоретичної презентації педагогічної реальності. Зокрема, вчені країн пострадянського періоду та зарубіжні дослідники під час розгляду феномена освітньої інтеграції та шляхів її впровадження в загальноосвітній простір спираються на різні методологічні та науково-теоретичні позиції.

Так, дослідження з питань теорії та практики інтегрованого й інклюзивного навчання, які здійснюють на території колишнього Радянського Союзу, безумовно, ґрунтуються на наукових концепціях, розроблених видатними представниками радянської дефектології та психології (П. Блонський, Р. Боскіс, Л. Виготський, Т. Власова, С. Зиков, О. Леонт'єв, В. Лубовський, О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Синьов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.), методологічною основою яких завжди була діалектико-матеріалістична марксистська філософія, що пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології в Україні як методологічну й теоретичну базу наукових розвідок продовжують використовувати такі загально визнані теоретичні концепції та положення, як: концепція про культурно-історичне походження психіки; теорія діяльності; концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу; теоретичні положення про: системність будови психіки людини; первинні та вторинні відхилення в розвитку дитини з



порушеним розвитком; актуальну й найближчу зони розвитку дитини; основні напрями корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення; важливість ранньої діагностики й раннього корекційно-педагогічного впливу на дитину з особливостями психофізичного розвитку; провідну роль навчання в розвитку дитини.

Проте варто відзначити значний вплив науково-теоретичної спадщини Л. Виготського й на розвиток інтеграційних процесів у світі. Так, на думку багатьох європейських учених (J. Jonson, W. Mills, W. Muller), концепція “нормалізації” співзвучна вченню Л. Виготського, що сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості та слугувало підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності [10].

На основі аналізу зарубіжних досліджень з інклюзивного навчання Н. Назарова робить висновки про те, що в їх основі лежать ідеї прагматизму, екзистенціалізму, постмодернізму, феноменології, які в теорії та методології педагогіки відображаються в інтерактивному підході, який своїм розвитком сприяв виокремленню таких напрямів, як персоналістський, соціально-феноменологічний і соціально-екологічний, які є теоретико-методологічними основами інклюзивного навчання в зарубіжній педагогіці [5, с. 256].

Розглянемо, як впливають філософські ідеї на теорію та практику спільного навчання й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їх однолітками, які мають нормативний розвиток.

Філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне й соціальне буття, висунувши центральну ідею – екзистенцію, тобто центральне ядро людського буття, завдяки якому кожна людина є єдиною в своєму роді, неповторною та вільною особистістю, яка “обирає” та “будує” себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії стосовно себе й довкілля. Екзистенціалізм не створив цілісної педагогічної доктрини, яка б втілювалася в шкільній практиці, проте ця філософська течія має значний вплив на розвиток зарубіжної педагогічної думки. Теоретики екзистенціальної педагогіки вважають, що екзистенція зазнає не глибокої деформації, а миттєвих впливів і швидкоплинних змін. На цій основі відкидаються виховні передумови, які ґрунтуються на поступовому вдосконаленні людини. О. Больнов, один із засновників екзистенціальної педагогіки, критикуючи колишню педагогіку – “педагогіку постійних процесів”, стверджує, що результати виховання не можна планувати. Функція виховання, згідно з екзистенціалізмом, обмежена й полягає в тому, щоб сприяти повному прояву сутності людини, полегшити її самотуття. Ідеалом є встановлення рівноваги між внутрішнім станом людини й зовнішнім середовищем. Відтак, завданням екзистенціальної педагогіки є пошук шляхів і засобів для вирішення конфліктів, які виникають між людиною та суспільством, ідеалом і дійсністю. Виховання розчиняється в процесі життя та інтерпретується як “антропологічне яви-

ще” – деякий допоміжний засіб людського буття. Такий підхід неминуче призводить до зниження значущості в реальному житті організованих освітніх процесів. Екзистенціальна педагогіка зводить цілі освіти до формування навичок самосвідомості та осмислення свого становища в найближчому людському оточенні в ім’я подолання протиріч і труднощів, які виникають на життєвому шляху [4].

Отже, вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання й навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в зарубіжних країнах сприяв зміщенню пріоритетів і цінностей освіти дітей, які мають порушення розвитку, з результату на особистість дитини. Позаяк в умовах спільного навчання зі здоровими однолітками можливим є забезпечення екзистенціального розвитку дітей з особливими потребами, який полягає в знаходженні дитиною своєї самості, самобудівництві себе, основними параметрами якого є знання та розуміння себе, усвідомлення своєї унікальності, прийняття себе й набуття смислу свого існування [9].

Прагматизм у сучасній інтерпретації розглядають як сукупність дій, спрямованих на досягнення реальних результатів, на виховання активної діяльнійшої людини. Відтак, прагматична педагогіка сьогодні – це опора в світі на інтереси та здібності учнів, орієнтація на їх цілі та цінності [7]. Аналіз досвіду використання прагматичних ідей Дж. Дьюї виявив, що сучасні освітні заклади з інклюзивною формою навчання успішно застосовують його педагогічну спадщину в процесі виховання та навчання дітей з психофізичними порушеннями, адаптуючи її до сучасних вимог педагогічної науки та шкільної практики.

Вважаємо, що найціннішими для інклюзивного навчання є такі ідеї Дж. Дьюї:

- цілеспрямована організація навчання й виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості;
- практична спрямованість навчання;
- опора на життєвий досвід;
- активність дитини, формуванню якої сприяють застосування дослідницького методу, проблемний підхід до навчання, проектна діяльність.

*Постмодернізм* як філософський напрям в останнє десятиріччя повернув до себе увагу педагогів, які віднайшли в ньому джерело конструктивних і практичних ідей. Педагогіку “постмодернізму” називають “критичною педагогікою”, її представники різко критикують сучасну школу, в тому числі й спеціальну, існуючі традиційні методи навчання й виховання.

На нашу думку, серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток інклюзивної освіти, можна виокремити такі:

- відмова від критеріїв загальнообов’язковості та об’єктивності;
- звернення до антропології і до усвідомлення ролі комунікації (спілкування) в житті людини;

- врахування всіх існуючих поглядів, по суті, розширення освітнього простору, збільшення його насиченості й багатоманітності;
- метою всіх педагогічних зусиль має бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- в постмодерновому суспільстві освіта є найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу з цивілізаційної кризи та умовою попередження антропологічної катастрофи.

Отже, зміна парадигми освіти під впливом культури постмодерну виявилася в активному розробленні нових фундаментальних ідей у галузі освіти, в тому числі й у корекційній освіті, нових моделей освіти та нових освітніх стратегій, у плюралізації шкіл, педагогічної практики, в збільшенні освітніх методик і технологій.

Разом з тим, існують й інші фактори, які вимагають зміни парадигми освіти:

- необхідність інтеграції пострадянського суспільства у світову цивілізацію та культуру;
- відновлення національної школи, що пов'язано з осмисленням національної автентичності, пошуком власного неповторного національного шляху в освіті й вихованні;
- інтегрування позитивного досвіду радянської спеціальної школи в сучасний освітній простір, трансформація в нову модель інклюзивної освіти тих позитивних теоретичних і методичних напрацювань, які мають місце в радянській та українській дефектології, корекційній педагогіці та діяльності найталановитіших представників спеціальних навчальних закладів [2].

Ідея розгляду інтерсуб'єктивності як основи інтеграції впливає на розуміння процесу інтегрування особистості з психофізичними порушеннями в соціум, зокрема в загальноосвітній простір, у феноменологічному аспекті як досягнення становища, при якому система оцінювання елементів дійсності того чи іншого суб'єкта, як мінімум, достатньою мірою збігається з такою в інших членів певної спільноти, що є наслідком інтерсуб'єктивності – загального досвіду взаємодіючих суб'єктів і загальної значущості його результатів, як світу загальних для конкретного соціуму смислів. Усе це сприяє формуванню здібності суб'єктів до відтворення відповідних сподіванням соціуму практик [1].

Отже, успішність інтеграції як процесу включення індивіда в суспільство залежить від успішності формування достатньої компетенції та вміння погоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Але цей досвід дитина з особливими освітніми потребами, як відомо, може набути лише в процесі спільного навчання й виховання зі здоровими однолітками в загальноосвітніх навчальних закладах.

Персоналізм як одна з провідних філософських течій сучасності, де особистість та її духовні цінності визнають найвищою суттю цивілізації, також має значний вплив на розвиток освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Завдяки напрацюванням французького пер-

соналізму (Е. Муньє), християнського екзистенціалізму (Г. Марсель), феноменологічної етики (Е. Левінас) проблема “іншого” стала однією з центральних проблем сучасної філософії [6]. Персоналісти наголошують на виховній функції особистісної філософії, вбачаючи в ній можливість пробудження особистісних засад у людині. Велике значення у зв’язку з цим приділяють проблемі особистісного спілкування, в якому прихильники персоналізму вбачають мету та призначення людського існування. Крім того, вони розуміють людину як автономну систему, яка сама обирає, що в ній відбудуватиметься під впливом соціальних зв’язків. Тезис про жорстку детермінацію психічного через матеріальний світ втрачає свою значущість. Процес самореалізації особистості не є повністю детермінованим ззовні. Особистість сама обирає, які впливи зовні сприяють активізації її внутрішніх дій, спонукань, задумів. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості в процесі впливу на розвиток інтеграційних процесів у світі завдяки поняттю особистості, яке наразі стало символом гуманізму.

З позицій *філософської антропології* – напряму філософії, завданням якого є системне вивчення й обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності, проблема людини є ключовою (А. Гелен, Г. Плеснер, Л. Потрманн, М. Шелер). На відміну від екзистенціалізму для філософської антропології дані природничих і медичних наук, соціології та психології виступають як необхідна умова для філософської відповіді на питання про сутність людини. Відтак, у межах цього філософського напряму дослідники мають можливість проводити узагальнення наукових даних про людину з порушеннями психофізичного розвитку, що стимулює поглиблене пізнання її якостей, станів, внутрішнього світу, своєрідності життєдіяльності та соціалізації [8].

Л. Виготський вказував, що дефектологія взяла на себе багато функцій педагогічної антропології, його дослідження виходили на педагогічні принципи, засновані на глибокому знанні людської природи. Антропологічні підходи до розуміння сутності людини, окреслені ще К. Ушинським, по-новому знайшли втілення в культурно-історичній теорії Л. Виготського про психічний розвиток дитини, що має міждисциплінарний характер і формувалася в роки розквіту педології – науки про цілісне вивчення розвитку та виховання дитини.

**Висновки.** Отже, реалізація освітньої інтеграції потребує осмисленого, науково-обґрунтованого підходу, що базується на сучасних наукових, філософських ідеях. Можна констатувати той факт, що сучасна корекційна педагогіка у зв’язку з модернізацією системи навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами змушена звернутися до переосмислення, уточнення методологічних засад, зміцнення загальної базової теорії та обґрунтування поліпарадигмальності при розробці нових підходів при вирішенні завдань організації та впровадження інклюзивного навчання в дослідницьку та освітню практики.

### Список використаної літератури

1. Алампиєв О. А. Идея интерсубъективности как основа понимания социальной интеграции в феноменологической философии Э. Гуссерля и социологии А. Шюца [Электронный ресурс] / О. А. Алампиєв. – Режим доступа: <http://scholar.googleusercontent.com>.
2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль; пер. с нем. А. В. Михайлова. – Москва: Академический Проспект, 2009. – Кн. 1. – 329 с.
3. Забара Л. И. Роль философского знания в разработке вопросов обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Л. И. Забара, Г. Г. Зак, Д. Я. Зак // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 7–12. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/311/>.
4. Заболотна Н. Організація діяльності громадських організацій, які надають допомогу хворим дітям: метод. посіб. / Н. Заболотна, А. Зінченко, Н. Комарова, Н. Романова. – Київ, 2007. – 92 с.
5. Клопота Є. А. Аналіз поглядів суспільства на процес інтегрованого навчання осіб з порушеннями зору на Україні / Є. А. Клопота, О. А. Клопота // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія. – Київ, 2008. – Вип. 10. – С. 256–262.
6. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / ред. кол.: Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – Київ: Контекст, 2000. – 336 с.
7. Липа В. В. Формування життєвих компетенцій дітей з особливими освітніми проблемами / В. В. Липа, В. О. Липа // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць (Спецвипуск) / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2006. – С. 139–145.
8. Миронова С. П. Сучасні підходи до морального виховання учнів з вадами інтелекту [Електронний ресурс] / С. П. Миронова. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/26\\_SSN\\_2010/Pedagogica/71684.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm).
9. Подкина Н. А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Подкина. – Чебоксары, 2003. – 22 с.
10. Поляк О. В. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю – “духовна реабілітація” / О. В. Поляк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. – Київ: Університет “Україна”, 2004. – С. 466–473.
11. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 “Дефектология” / С. Я. Рубинштейн. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1979. – 192 с.
12. Суть філософської антропології [Електронний ресурс] // Основи філософських знань. – Режим доступу: <http://www.schoolib.com.ua>filosofiya/114.html>.
13. Федорченко Т. Е. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. / Т. Е. Федорченко. – Тернопіль: Астон, 2005. – 116 с.
14. Хоменко И. А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности / И. А. Хоменко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 3. – С. 376–380.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

---

### **Аверина Е. С., Белая С. В., Севастьянова К. А. Методологические ориентиры процесса образовательной интеграции детей с психофизическими нарушениями**

*В статье рассмотрены вопросы, связанные с необходимостью пересмотра мировоззренческих и методологических ориентиров в связи с развитием инклюзивной формы обучения в Украине; раскрыто влияние современных философских идей экзистен-*

*циализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, персонализма, философской антропологии на развитие процесса интеграции детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательное пространство.*

**Ключевые слова:** *инклюзия, дети с нарушениями психофизического развития, коррекция, образовательная интеграция.*

**Averina K., Bila S., Sevastyanova K. The Development of Educational Integration of Children with Mental and Physical Disabilities**

*The scientific article considers the questions connected with necessity of revision the ideological and methodological guidance in connection with the development of inclusive education forms in Ukraine; reveals the influence of modern philosophical ideas of existentialism, pragmatism, postmodernism, phenomenology, personalism, philosophical anthropology on the development of the integration process of children with mental and physical disabilities in a secondary space.*

*Consider the impact of philosophical ideas on the theory and practice of collaborative learning and the education of children with violations of psychophysical development to their peers with normative development. Children of senior preschool age with mental retardation possess the social norms of behavior, the mechanism of the moral assessment of others, at the same time they predict their behavior as morally positive. It is established that the formation of moral identity in children occurs under the influence of friendly relations and loved ones, and desire to match their high estimate. In the children views, evil more specific and clear. In a situation of real behavior, when in front of children is the task of moral choice, as preschoolers with delayed and normal level of mental development there are difficulties to observe the moral norms and rules of interaction. The research proves that modern correctional pedagogy in connection with the modernization of the educational system and upbringing of children with special educational needs have to rethinking the methodological foundations, the General basic theory the solution of problems of organization and implementation of inclusive education in research and educational practice.*

**Key words:** *inclusion, children with violations of psychophysical development, correction, educational integration.*

**М. С. БАБЕШКО**старший викладач  
Класичний приватний університет**УНІВЕРСАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ ІНДУСТРІЇ**

*У статті подано педагогічну модель професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної індустрії. Модель розроблено на основі аналізу виробничих і типових завдань діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічна модель, фахівець готельно-ресторанної справи, професійна підготовка, індустрія гостинності.

Наразі актуальною є розробка цілісної моделі професійної компетентності фахівця готельно-ресторанної справи, у якій відображено системний підхід до визначення універсальних якостей фахівця, його загальних, спеціально-фахових та спеціалізованих компетентностей.

**Мета статті** – розкрити зміст моделі професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість процесу навчання на формування та розвиток у студента професійно-спеціалізованих компетенцій, шляхом створення відповідних педагогічних умов формування готовності до вирішення професійно-організаційних завдань на основі отриманих знань, умінь та навичок (С. Амеліна, М. Артьомова, Н. Бібік, Б. Ельконіна, О. Спирін та ін.).

У працях багатьох українських та зарубіжних науковців (О. Бондаренко, В. Вдовченко, М. Галицької, Н. Горбатюк, І. Гриценко, І. Зоріна, В. Квартальнова, М. Лобур, О. Марущак, А. Нісімчук, В. Радкевич, О. Падалка, Л. Сакун, Н. Свірідова, В. Федорченка, А. Чудновський, О. Шпак та ін.) проаналізовано різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців індустрії гостинності. При цьому до ключових компетенцій, як правило, зараховують соціальні й особистісні компетенції, а до професійних – загальні та спеціально-професійні компетенції.

Пошук шляхів підвищення якості підготовки фахівців до практичної професійної діяльності забезпечив упровадження діяльнісних технологій, однією з яких є моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. На основі цієї технології розроблено та впроваджено в навчальний процес технологічну та виробничу практику студентів спеціальності “Готельно-ресторанна справа”.

Чим більше ознак об’єкта відображає модель, тим повнішою вона є. Створюючи модель, людина намагається найповніше відобразити лише ті ознаки об’єктів, що є важливими та суттєвими для досягнення поставленої

мети. Якщо, наприклад, модель пароплава створюють для колекції, то суттєвими є його зовнішні ознаки, а не можливість плавати. Створюючи паперовий кораблик, який діти запускатимуть у струмку, важливо, щоб він міг плавати.

У своїй діяльності людина дуже часто використовує моделі, тобто створює образ того об'єкта, явища або процесу, з яким їй доведеться працювати.

Об'єкт (від лат. *objectus* – предмет, явище) – це цілісна частина навколишнього світу.

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) – це певний новий спрощений об'єкт, який відображає суттєві особливості реального об'єкта, процесу або явища. І саме аналіз моделі та спостереження за нею дають змогу пізнати суть реально існуючого, складнішого об'єкта, процесу або явища.

У процесі розробки технологічної практики моделювання професійної діяльності визначалося як таке її відображення в змісті навчання, яке дає студентам реальну картину професійної діяльності в готельній індустрії, що, в свою чергу, дає їм можливість у процесі навчання максимально оволодіти технологіями та операціями професійної діяльності [5].

Моделювання професійної діяльності в навчально-виробничому процесі дає можливість студентам уявити собі сучасний стан майбутньої професійної діяльності як у виробничому, так і в соціальному аспекті. Сутність технологій моделювання професійної діяльності полягає в тому, що студенти імітують професійну діяльність у процесі навчання, при цьому вони знайомляться з уніфікованою професійною діяльністю, в них формуються загальні уміння та навички, універсальні якості особистості.

Процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, що зумовлено раніше визначеною метою та орієнтовано на практичне застосування результатів. Він враховує сутність явища, яке моделюється, а також поставлену мету. Вона, як відомо, визначає засоби та впливає на результат. Важливе значення має послідовність етапів моделювання [1]. Моделювання діяльності фахівця визначає необхідні випускнику компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби та форми організації навчального процесу [1, с. 2].

Модель освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми підготовки фахівця є одним із джерел змісту його професійної підготовки, що має велике значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [4]. Формування кваліфікацій відбувається на основі професійного стандарту, який затверджує вимоги до знань, умінь та навичок випуск-



ника вищого навчального закладу. Професійний стандарт є пов'язуючою ланкою між роботодавцем та вищим навчальним закладом.

Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли вповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [2].

Саме результат навчання (компетентність) на певному рівні вищої освіти визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність. А модель професійної компетентності буде складатися з таких елементів, як: комбінація знань, умінь і практичних навичок; способів мислення; професійних, світоглядних і громадянських якостей; морально-етичних цінностей.

Оскільки готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності визначається його професійною компетентністю, а остання визначається його здатністю до засвоєння та використання набутих знань, умінь і навичок (засвоєні компетенції). Відповідно до галузевого стандарту вищої освіти (ГСВО), компетентнісний підхід передбачає спрямованість процесу навчання на формування та розвиток у студента інтегральних, загальних, спеціальних фахових і спеціалізованих компетентностей [6].

Результати навчання дають змогу розуміти студентам, чого від них очікують, викладачам – зосереджуватися на майбутніх досягненнях студентів, роботодавцям – одержувати інформацію про компетенції випускників [3].

Ведення сучасних освітніх стандартів передбачає застосування підходів, які активізують процес навчання за практико-орієнтованими напрямками підготовки готельно-ресторанної справи. Зміна в підходах до навчання, розширення можливостей участі підприємства у формуванні компетенцій сучасного фахівця готельно-ресторанної справи підвищує інтерес потенційних роботодавців, органів державного управління туристичної індустрії до участі в освітньому процесі.

Модель компетенції фахівця готельно-ресторанної справи – це ресурс, який окреслює конкретні потреби та вимоги до розробки навчальних планів і моделей навчання у співпраці з роботодавцями.

Моделі компетенції: "...специфічний, ідентифікований, визначно, і вимірний навик або характеристика, яка має важливе значення для здійснення діяльності в межах конкретного бізнесу або галузі зв'язку". Модель компетенцій є чітким описом того, що працівник повинен знати і бути в змозі зробити за допомогою знань, навичок та здібностей [5].

Згідно з цим, ми побудували універсальну модель компетентності фахівців готельно-ресторанної справи.

## Універсальна модель професійних компетентностей фахівця готельно-ресторанної справи

Блок 3	Спеціалізація “Готельно-ресторанна справа”	<u>Галузеві компетенції</u>					
		Організація обслуговування споживачів готельних послуг	Маркетинг та управління в готельно-ресторанній індустрії	Туроперейтинг	Відпочинок та рекреація	Наради, івенти та виставки	
Блок 2	Зв'язок з індустрією гостинності	<u>Загальногалузеві компетенції</u>					
		Принципи та поняття	Операції та процедури	Безпека та охорона	Маркетинг і продаж готельно-ресторанних послуг	Забезпечення якості та контроль якості	Доступність
Блок 1	Фундамент (платформа)	<u>Професійні компетенції</u>					
		Спільна робота	Клієнт Focus	Планування та організація	Творче мислення	Вирішення проблем і прийняття рішень	Робота з новітніми технологіями
Блок 1	Фундамент (платформа)	<u>Академічні компетенції</u>					
		Читання	Письмо	Наука та технологія	Основи роботи з комп'ютером	Комунікація	Критичне та аналітичне мислення
Блок 1	Фундамент (платформа)	<u>Особистісні компетенції</u>					
		Міжособистісні навички	Цілісність	Професіоналізм	Ініціативність	Адаптивність і гнучкість	Безперервне навчання

Блок 1 є фундаментом (платформою) для формування особистісних компетенцій фахівця:

- Міжособистісні навички – відображення навичок для ефективної роботи з різними верствами суспільства;
- Цілісність – відображення сильних моральних принципів та трудової етики;
- Професіоналізм – прагнення особистості запропонувати світу своє “Я” через “ділове поле” тієї чи іншої діяльності, зафіксуватися в її результатах;
- Ініціативність – демонстрація прихильності до ефективного виконання роботи;
- Адаптивність і гнучкість відкриває доступ до параметрів адаптації до нових умов та мінливих вимог навчання;
- Безперервне навчання – демонстрація прихильності до саморозвитку та вдосконалення знань і навичок.

Блок 2 окреслює компетенції, пов’язані з індустрією гостинності. До них ми зарахували професійні та академічні компетенції. До професійних компетенцій належать:

- Спільна робота – робота з іншими для виконання робочих завдань;
- Клієнт Focus – дієве та ефективно задоволення потреб клієнтів;
- Планування та організація – планування й визначення пріоритетів у роботі, ефективне планування часу та виконання поставлених завдань;
- Творче мислення – створення інноваційних та креативних рішень;
- Вирішення проблем і прийняття рішень – генерація, оцінювання та реалізація рішень проблем;
- Робота з новітніми технологіями – вибір, використання та підтримка сучасних технологій для полегшення трудової діяльності;
- Планування та координація;
- Бізнес Основа – використання інформації про основні принципи ведення бізнесу, тенденції в економіці.

Серед академічних компетенцій ми виокремили:

- Читання – розуміння письмових пропозицій, звітів, малюнків у документах, пов’язаних з професійною діяльністю;
- Письмо – використання (бізнес) англійської мови для збору інформації та підготовки письмових документів;
- Наука та технологія – використання наукових правил і методів з метою висловлення власних ідей та вирішення проблем;
- Комунікація – слухати, говорити, і сигналізувати, щоб інші могли зрозуміти;
- Критичне та аналітичне мислення – використання розумових процесів для аналізу та обробки інформації;

– Основи роботи з комп'ютером – використання інформаційних технологій та пов'язаних з ними програм для передавання та отримання інформації.

Блок 3 описує галузеві та загальногалузеві компетентності, притаманні спеціалізації “Готельно-ресторанна справа”. До галузевих компетентностей належать:

– Організація обслуговування споживачів готельних послуг – надання повного циклу обслуговування гостя з моменту бронювання до моменту від'їзду;

– Маркетинг та управління – передбачає побудову системи збирання інформації, дослідження ринку, реклами, збутових операцій і обслуговування, яка забезпечить максимальну ефективність при раціональному мінімумі витрат на маркетинг;

– Відпочинок та рекреація – робота установ або організацій, які надають послуги для задоволення різноманітних культурних, розважальних та рекреаційних інтересів;

– Наради, івенти та виставки – планування, організація та здійснення повного циклу послуг пов'язаних із конференціями, культурними заходами, політичними подіями та виставками.

Загальногалузеві компетенції:

– Принципи та поняття – основоположні принципи та поняття, пов'язані з діяльністю в індустрії гостинності;

– Операції та процедури – моніторинг, контроль і покращення загальних послуг індустрії гостинності;

– Безпека та охорона – забезпечення безпечного та надійного середовища для розвитку готельної індустрії;

– Маркетинг і продаж готельно-ресторанних послуг;

– Забезпечення якості та контроль якості – забезпечити матеріалами, процесами, послугами та продуктами, які відповідають вимогам якості та очікуванням клієнтів;

– Доступність – всі послуги, пропоновані готельними установами доступні для всіх людей, у тому числі людей з обмеженими можливостями.

Сутнісні характеристики компетенцій задають вектор підготовки фахівця, визначаючи мету та результат освіти. Професійну компетентність можна назвати предметно-спеціалізованою. До неї висувають низку вимог, насамперед, це академічна підготовленість і вимоги до професійної підготовленості [7]. Дослідники зазначають, що професійні компетенції майбутнього фахівця “задаються” основними замовниками системи професійної освіти – роботодавцями, державою, суспільством, і відображають актуальні потреби й інтереси всіх суб'єктів ринку праці. Одним із важливих методів моніторингу вимог роботодавців до претендентів робочих місць є опитування роботодавців.

На думку готельєрів, взаємодія готелів з освітніми установами повинна стосуватися не тільки питань підбору кадрів, а й безпосередньо їх під-

готовки. Програма навчання у вишах, що забезпечують сьогодні готельно-ресторанну освіту, дещо не відповідає потребам індустрії. Ще одна велика проблема туристичної освіти в Україні – нетривала виробнича практика. Неможливо чогось навчити студента за один-два тижні практики в готелі або ресторані. Наприклад, у Швейцарії період практики студентів становить чотири місяці та припадає на період високого сезону (з квітня по серпень). Також роботодавці зазначають недостатній рівень володіння студентами іноземними мовами. Кількість годин, які виділяють на вивчення англійської мови у вишах, скорочується. Крім того, мало де викладають другу іноземну мову. Очевидно, що це також знижує “вартість” випускників на ринку. На цьому етапі необхідно налагодити баланс теорії та практики, оскільки практичний досвід сьогодні багато в чому визначає затребуваність молодих фахівців на ринку праці.

Ще одною проблемою сучасної готельно-ресторанної освіти є адаптація освітніх програм. Той факт, що адаптація програм вишу до вимог бізнесу сьогодні відбувається не дуже швидко, пов’язаний з декількома обставинами. Це тривалі реформи вищої освіти і, як наслідок, – нестабільність програм, відсутність професійних стандартів для індустрії гостинності, які сьогодні знаходяться в доопрацюванні, недолік взаємодії між готельєрами і представниками вишів.

**Висновки.** Як зазначено вище, з урахуванням деяких винятків, моделі компетентності є життєздатним інструментом, який можна використовувати для підготовки робочої сили та утримання кваліфікованих робітників на посадах для задоволення потреб в роботі та інших потреб роботодавців. Крім того, для цілей дослідження й розвитку кар’єри і під час зміни роботи, чи то за вибором, чи через ринкові зміни, моделі компетентності є допоміжним засобом, що дає змогу людям зосередитися на своїй поточній компетенції і переорієнтувати або підвищити свою компетентність за необхідністю. Завдяки знанням і використанню інформації, що міститься в моделі компетенцій, та усвідомлення їх індивідуальних сильних і слабких сторін компетенції, студенти та фахівці можуть управляти своєю майбутньою роботою або кар’єрним успіхом, орієнтуватися в обраному ними кар’єрному шляху або застосовувати цю інформацію для вивчення нових можливостей для кар’єрного зростання, з урахуванням використання переданих компетенцій.

#### **Список використаної літератури**

1. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета [Электронный ресурс] / Н. О. Борисова, Л. А. Карасьова. – Режим доступа: <http://www.eprints.tversu.ru/891/>.
2. Ганф Г. Методичні рекомендації щодо зіставлення кваліфікацій з Національною рамкою кваліфікацій України [Електронний ресурс] / Г. Ганф. – 2015. – Режим доступу: [http://ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2015.03.18\\_Twinning\\_final\\_conference/Final%20Guidelines%20referencing%20Ukraine\\_UKR.pdf](http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.03.18_Twinning_final_conference/Final%20Guidelines%20referencing%20Ukraine_UKR.pdf).
3. Голубенко О. Освітні стандарти як інтерфейс між освітою та сферою праці [Електронний ресурс] / О. Голубенко. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=624>.

4. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>.
5. Мінакова В. О. Моделювання професійної діяльності – ефективна форма практичного навчання [Електронний ресурс] / В. О. Мінакова // Освіта.уа. – 2013. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/34626/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34626/).
6. Проект стандарту вищої освіти. СВО\_ПО\_ГРС – 2016. Рівень вищої освіти – перший. Ступінь вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта. Спеціальність – 015 Професійна освіта. Готельно-ресторанна справа / кол. автор.: Т. Б. Гуменюк, Н. М. Зубар, А. А. Волкова. – Бровари, 2016. – 25 с.
7. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної підготовки : навч. тренінг / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. – Київ : Відкритий Міжн. університет розвитку людини, 2006. – 180 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Бабешко М. С. Универсальная модель профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанной индустрии**

*В статье представлена педагогическая модель профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанной индустрии. Модель разработана на основе анализа производственных и типовых задач деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогическая модель, специалист гостинично-ресторанного дела, профессиональная подготовка, индустрия гостеприимства.

**Babeshko M. Universal Model of Training Future Professionals Hotel and Restaurant Industry**

*The article presents a pedagogical model of professional training of future specialists hotel and restaurant industry. The model was developed based on the analysis of production and typical problems of activity.*

*The issue of hospitality specialists' competitiveness relates to the new specialists' transition from the process of acquiring higher professional education to the professional activity. The professional development is the central category of mutual interaction between a person and his/her environment of professional activity. In the study process at the university, it is important to develop pedagogical model of professional training of future specialists hotel and restaurant industry. Both, the academic staff at universities and practice mentors at universities and in enterprises have to explain students their new professional role – the formation of a hospitality specialist during professional practice in various enterprises. The aim of the research carried out was to give a scientific background for professional practice as a contributor to competitiveness of hospitality professionals from the point of view of pedagogy science.*

*The introduction of modern educational standards involves the use of approaches that activate the process of learning by practice – oriented areas of training. The change in approach to learning, empowering enterprises participating in the formation of universal competence of the modern hospitality specialists, raises the interest of potential employers, government tourism industry to participate in the educational process.*

**Key words:** pedagogical model, specialist in hotel and restaurant business, professional training, hospitality industry.

УДК [378.147:355.233]:811.111

**І. М. БЕРЕЗНЕВА**

старший викладач

**Н. В. ЯКОВЕНКО**

старший викладач

**К. Р. НІГАМЕТЗЯНОВА**

викладач

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків

## **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті йдеться про сучасні підходи до навчання іноземної мови курсантів військових ВНЗ. Наголошено, що підготовка у вишах такого типу відрізняється специфікою організації навчального процесу та особливостями добору дидактичного матеріалу, доведено важливість вивчення іноземної мови для майбутніх фахівців військової галузі. Зазначено, що одними з провідних чинників навчання іноземної мови стають активність навчання та його технологізація. Реалізувати ці чинники допомагає застосування ігрових технологій, що дають можливість зробити процес навчання цікавим та ефективним. Доведено, що активність сама по собі виникає нечасто, вона є наслідком цілеспрямованих управлінських педагогічних впливів і організації педагогічного середовища, тобто застосовується педагогічна технологія. Якісний, змістовний аспект активності розкривається в системі актуальних потреб, мотивів, установок, інтересів, що зумовлюють здійснення тих чи інших дій. Тому активність і виступає як суб'єктивна умова освоєння людиною навколишньої дійсності. У зв'язку з цим, технології ігрового навчання є найбільш практико-орієнтованими і найбільше відповідають вирішенню завдань розвитку особистісно-професійної компетенції. Визначено, що основні цілі використання гри на заняттях іноземної мови – це формування певних навичок, розвиток певних мовних умінь, навчання вмінню спілкуватися, розвиток необхідних здібностей та психічних функцій, пізнання (у сфері становлення власне мови) і запам'ятовування мовного матеріалу. Зазначено, що навчальна гра є практичним заняттям, що моделює різні аспекти професійної діяльності, та забезпечує умови комплексного використання наявних у них знань предмета професійної діяльності, вдосконалення іноземного мовлення, а також повніше оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування. Дія в діловій грі відбувається в одній із сфер професійної діяльності. У зв'язку з цим, моделювання в діловій грі умов професійної діяльності є обов'язковим. Воно передбачає визначення, насамперед, основних сфер професійної діяльності майбутнього фахівця. Охарактеризовано різні види ігор: вікторини, лінгвістичні, ігри-драматизації, рольові й ділові ігри, та визначено основні їх компоненти.*

**Ключові слова:** технології, гра, іноземний, мова, курсант, військовий, фахівець, компонент, навчання, діяльність.

Володіння іноземною мовою для професійного спілкування є важливою умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Будь-який спеціаліст у процесі професійної діяльності відчуває необхідність в отриманні новітньої інформації за спеціальністю, значна частина якої представлена іноземною мовою. Професійна діяльність фахівця вимагає вміння

користуватися базами даних, здійснювати інформаційний пошук, оформляти різні документи, редагувати тексти, в тому числі й іншомовні. Володіння іноземною мовою має бути обов'язковим компонентом професіоналізму, а щоб стати компетентним фахівцем, випускникові вишу треба пройти досить тривалий період адаптації – професійно-предметної й соціальної, оскільки, щоб отримати статус професійного знання, інформація, за словами А. Вербицького, з самого початку повинна засвоюватися студентами в контексті власної практичної дії [1, с. 7]. Для курсантів військових ВНЗ володіння іноземною мовою є показником не лише професійної, а й життєвої компетенції, оскільки вміння налагодити іншомовну комунікацію стає запорукою мирного врегулювання складних професійних ситуацій. Пошуки інноваційних форм навчання не виключають традиційних, але ефективних технологій, до яких зараховуємо ігрові.

Проблеми використання ігрових технологій та прийомів у вивченні іноземної мови висвітлено в наукових дослідженнях багатьох українських учених (І. Бім, С. Занько, О. Лагодинський, Є. Пассов, С. Полат, В. Філатов, О. Ярмоленко та ін.).

**Мета статті** – розкрити потенційні можливості застосування ігрових технологій навчання іноземної мови в процесі підготовки майбутніх військовиків.

Сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення.

Підготовка фахівців військової галузі полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які дали б змогу здійснювати професійні контакти іноземною мовою в різних сферах та ситуаціях. Проблема навчання фахівців військової галузі полягає в тому, що сьогодні недостатньо висвітлено відповідні розділи методики навчання іноземної мови у військових вишах, оскільки ця інформація тривалий час була закритою. На нашу думку, процес навчання має спиратися на активні ігрові технології, що дають змогу якнайкраще реалізувати основні принципи засвоєння іншомовної комунікації.

Одним із провідних завдань вищої професійної освіти є створення умов для переведення студента з об'єкта в суб'єкт управління собою та іншими людьми в навчальному процесі. Провідною характеристикою людини як суб'єкта діяльності є його активність, що виявляється в ініціативному, самостійному, творчому ставленні до зовнішньої дійсності, інших людей і самого себе. Активність сама по собі виникає нечасто, вона є наслідком цілеспрямованих управлінських педагогічних впливів та організації педагогічного середовища, тобто застосовується педагогічна технологія. Якісний, змістовний аспект активності розкрито в системі актуальних потреб, мотивів, установок, інтересів, що зумовлюють здійснення тих чи інших дій. Тому активність і виступає як суб'єктивна умова освоєння людиною навколишньої дійсності.



У зв'язку з цим, технології ігрового навчання є найбільш практико-орієнтованими і найбільше відповідають вирішенню завдань розвитку особистісно-професійної компетенції. На думку О. Князева, І. Одинцової, "сутність активно-ігрової технології полягає в діяльності, точніше, в її ігровому різновиді. Ігрова діяльність відтворює реальність у тій чи іншій її моделі. У грі, як і в реальності, дій навчаються шляхом виконання, і в цьому особлива цінність гри" [4, с. 25].

Гра є дієвим інструментом викладання, який активізує розумову діяльність курсантів, дає змогу зробити процес навчання привабливим і цікавим, змушує хвилюватися. Це – потужний стимул до оволодіння мовою. Один із провідних сучасних психологів Р. Немов визначає гру як "вид діяльності, що виконує дві функції: психологічний розвиток людини та її відпочинок" [5, с. 194].

Психолог Д. Ельконін наділяє гру чотирма важливими для людини функціями, до них належать: засіб розвитку мотиваційно-потреб сфери, засіб пізнання, засіб розвитку розумових дій, засіб розвитку довільної поведінки; [8, с. 45]. Гра є універсальною в тому розумінні, що її (в різних видах і формах) можна застосовувати на будь-якому етапі навчання (як з початківцями, так і з тими, хто володіє матеріалом на досить високому рівні) і з будь-якими віковими категоріями учнів. Тому важко переоцінити допомогу, яку може надати гра (як особливо організоване заняття або його частина) при вивченні іноземної мови, оскільки з досліджуванням з цього предмету матеріалом ми рідше зустрічаємося в повсякденному житті, ніж з матеріалами, досліджуваними в інших дисциплінах. У своїй роботі Є. Пасов визначає основні цілі використання гри на заняттях іноземної мови, до них зараховано: формування певних навичок, розвиток певних мовних умінь, навчання вмінню спілкуватися, розвиток необхідних здібностей і психічних функцій, пізнання (у сфері становлення власне мови), запам'ятовування мовного матеріалу [6, с. 80].

Форми ігор надзвичайно різноманітні. Це пристосовані до навчальних завдань настільні ігри, шаради, загадки та конкурси. Однією з форм розвитку творчої активності є вікторина. Вікторини, як правило, проводять після вивчення теми і є логічним завершенням роботи над нею. Мета проведення вікторини: закріпити і автоматизувати вивчену на заняттях лексику та мовні зразки при вживанні в різних ситуаціях; спонукати курсантів до творчого відбору матеріалу, запропонованого в підручнику, викладачем або вибраного ними самими; привчити курсантів зосереджувати увагу на змісті висловлювання; розвивати логічне мислення.

Ігри можуть бути й специфічно лінгвістичними: граматичними, лексичними, фонетичними та орфографічними. Ці "підготовчі ігри" сприяють формуванню мовних навичок. Такі ігри можуть зробити одноманітну роботу, що вимагає багаторазового повторення, більш цікавою та захоплюючою. Драматизацію в навчанні іноземної мови розглядають як унікальний методичний прийом, який сприяє не тільки формуванню мовних та мов-

ленневих навичок, а й глибшому розумінню інших предметних галузей. За допомогою драматизації збагачують та активізують словниковий запас, освоюють новий граматичний і лексичний матеріал за допомогою комунікації, коригують і автоматизують вимову та інтонацію, формують фонематичний слух, підвищують мовну компетенцію. Рольова гра є невід'ємною складовою процесу навчання говоріння, оскільки рольова гра як засіб організації спільної навчальної діяльності курсантів моделює міжособистісне групове спілкування. Основними компонентами навчальної рольової гри є: 1) ігрові, а також практичні виховні й розвивальні цілі; 2) зміст рольової гри відображає рольову та реальну взаємодію й взаємини курсантів – взаємини, що базуються на навчальному матеріалі однієї або кількох розмовних тем й отримують розвиток і втілення в рольовій (мовній та позамовній) поведінці студентів; 3) сукупність соціальних і міжособистісних ролей, за допомогою яких курсанти реалізують значну частину змісту конкретної рольової гри.

При організації рольової гри треба дотримуватися таких правил:

- 1) учасники рольової гри повинні поводитися так, наче все відбувається в реальному житті, їх поведінка має відповідати виконуваним ролям;
- 2) учасники гри мають концентрувати свою увагу на використанні одиниць іноземної мови з метою комунікації, а не їх закріплення;
- 3) курсант повинен уміти поставити себе в ситуацію, яка може виникнути в реальному житті;
- 4) виправлення помилок під час рольової гри є неприпустимим [3, с. 34].

Навчальна ділова гра є практичним заняттям, що моделює різні аспекти професійної діяльності та забезпечує умови комплексного використання наявних у них знань предмета професійної діяльності, вдосконалення іноземного мовлення, а також повніше оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування. Дія в діловій грі відбувається в одній із сфер професійної діяльності. У зв'язку з цим, моделювання в діловій грі умов професійної діяльності є обов'язковим. Воно передбачає визначення, насамперед, основних сфер професійної діяльності майбутнього фахівця. В основі навчальної ділової гри перебувають загальноігрові елементи: наявність ролей; ситуацій, у яких відбувається реалізація ролей; різні ігрові предмети. Однак, на відміну від інших ігор, в тому числі й ігор навчального характеру, ділова гра має, разом з названими ігровими елементами, індивідуальні, притаманні тільки цьому виду навчальної роботи риси, без наявності яких гра не може вважатися діловою, а саме:

- моделювання в грі умов, наближених до реальних умов професійної діяльності;
- поетапний розвиток, у результаті якого виконання завдань попереднього етапу впливає на перебіг подальшого;
- наявність конфліктних ситуацій;

- обов'язкова спільна діяльність учасників гри, які виконують передбачені умовами гри ролі;
- опис об'єкта ігрового імітаційного моделювання;
- контроль ігрового часу;
- система оцінювання ходу і результатів гри, заздалегідь розроблена та використовується в цій грі;
- правила, які регулюють хід гри;
- елемент змагання [7, с. 67].

Таким чином, під час навчання іноземної мови у військових ВНЗ виникають дві основні проблеми: добір матеріалу, що враховує лінгвістичні особливості професійного мовлення, та застосування адекватних меті методів навчання. На нашу думку, навчання має відбуватися в умовах максимально наближених до професійного контексту. Саме ігрові технології дають можливість засвоїти не лише основні мовленнєві норми, а й опанувати особливості стилістичного характеру мовлення та його емоційного забарвлення. Вони передбачають взаємне говоріння, слухання і стимулювання до розмови.

**Висновки.** Отже, використання ігрових форм викладання англійської мови в процесі навчання дає можливість підвищити у курсантів інтерес до іноземної мови, створює позитивне ставлення до її вивчення, стимулює самостійну мовленнєвомисленнєву діяльність курсантів, дає можливість більш цілеспрямовано здійснити індивідуальний підхід до навчання, підвищує позитивну мотивацію навчання іноземної мови, дає змогу курсантам на практиці здійснювати мовленнєву взаємодію іноземною мовою у своїй професійній сфері та формує оптимальний досвід активної співпраці викладача та групи.

#### **Список використаної літератури**

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вернадский. – Москва : Высшая школа, 1991 – 207 с.
2. Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О. Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1. – С. 39–45.
3. Князев А. М. Игровые формы и методы в работе преподавателя : учеб. пособ. / А. М. Князев, В. В. Лопатинская. – Москва : ИПКРТР, 2003. – 92 с.
4. Князев А. М. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения / А. М. Князев, О. И. Одинцова. – Москва : РАГС, 2008. – 233 с.
5. Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Владос, 2003. – Кн. 1. – 688 с.
6. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов // ИЯШ. – Москва : Просвещение, 1998. – № 1. – С. 76–85.
7. Платов В. Я. Деловые игры: организация и проведение : учебник / В. Я. Платов. – Москва : Профиздат, 1991. – 156 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Высшая школа, 1978. – 304 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

**Березнева И. Н., Яковенко Н. В., Нигаметзянова К. Р. Использование игровых технологий в процессе обучения иностранному языку будущих специалистов военной отрасли**

*В статье идет речь о современных подходах к обучению иностранному языку курсантов военных вузов. Отмечено, что подготовка в вузах такого типа отличается спецификой организации учебного процесса и особенностями подбора дидактического материала, доказана важность изучения иностранного языка для будущих специалистов военной отрасли. Указано, что одними из ведущих факторов обучения иностранному языку становятся активность обучения и его технологизация. Реализовать эти факторы помогает применение игровых технологий, которые позволяют сделать процесс обучения интересным и эффективным. Доказано, что активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, то есть применяется педагогическая технология. Качественный, содержательный аспект активности раскрывается в системе действующих потребностей, мотивов, установок, интересов, обуславливающих совершение тех или иных действий. Поэтому активность и выступает в качестве субъективного условия освоения человеком окружающей действительности. В связи с этим, технологии игрового обучения являются наиболее практико-ориентированными и соответствуют решению задач развития личностно-профессиональной компетенции. Определено, что основные цели использования игры на занятиях иностранного языка – это формирование определенных навыков, развитие определенных речевых умений, обучение умению общаться, развитие необходимых способностей и психических функций, познание (в сфере становления собственно языка) и запоминание языкового материала. Отмечено, что учебная игра является практическим занятием, моделирующим различные аспекты профессиональной деятельности, и обеспечивает условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствование иностранного языка, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения. Действие в деловой игре проходит в одной из сфер профессиональной деятельности. В связи с этим, моделирование в деловой игре условий профессиональной деятельности является обязательным. Оно предполагает определение, прежде всего, основных сфер профессиональной деятельности будущего специалиста. Охарактеризованы различные виды игр: викторины, лингвистические, игры-драматизации, ролевые и деловые игры и определены основные их компоненты.*

**Ключевые слова:** технологии, игра, иностранный, язык, курсант, военный, специалист, компонент, обучение, деятельность.

**Berezneva I., Yakovenko N., Nigametzyanova K. Using Game Technology in Teaching Foreign Language of Future Specialists of Military Industry**

*The article deals with new approaches to foreign language teaching military cadets at universities. The authors emphasize that training at high schools of this type differs specifics of the educational process and features of didactic material selection, demonstrate the importance of learning a foreign language for future specialists in military industry. One of the leading factors of learning a foreign language is learning activity and its technologization. Using help to implement these factors in gaming technologies makes learning interesting and effective. It is proved that the activity itself occurs infrequently; it is the result of targeted management and pedagogical influences of educational environment another words educational technology. High-quality, meaningful activity aspect revealed in the operating system needs, motivations, attitudes, interests that contribute to the implementation of certain actions. Therefore, activity works as the subjective conditions of human exploration of reality. In this regard, technology training game is the most practice-oriented and most appropriate resolution of problems of personal and professional competence. It was determined that the*

*main goals of using games in foreign language classroom is the formation of certain skills, development of specific language skills, teaching ability to communicate, develop the necessary skills and mental functions, perception (in the formation of their own language) and storing of linguistic material. It was indicated that educational game is a practical lesson, which simulates various aspects of professional activity and provides the conditions for complex usage of their existing knowledge of the subject within professional activity, improving foreign language, as well as better learning of foreign language as a means of professional communication. The action takes place in a business game in one sphere of professional activity. In this regard, simulation of professional activities in business game terms is mandatory. It involves the definition of the main areas of professional activity for future specialist. Author determined the different types of games: quizzes, linguistic, role-playing and simulation games and their main components.*

**Key words:** *technology, game, foreign, language, student, military, expert, component, training, activities.*

УДК 371.134/.373.3.014.1:005.412(477/437.1/2)

**К. М. БІНИЦЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## **АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

*У статті проаналізовано нормативно-правову базу професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці. Узагальнено, що нормативно-правові документи відображають наміри урядів України та Чеської Республіки зменшити відмінності в існуючих програмах підготовки вчителя, привести їх у відповідність до стандартів професійної діяльності педагогів європейських країн, використовуючи їх як основу для побудови системи педагогічної освіти. Зазначено, що в цей період як в Україні, так і в Чехії було прийнято низку важливих документів, які закріплюють нові нормативи та вимоги до системи професійної підготовки вчителя.*

**Ключові слова:** нормативно-правова база, закон, Україна, Чеська Республіка, підготовка вчителя початкових класів.

Соціально-економічні трансформації, які відбуваються в Україні, потребують стратегічних змін у системі освіти, зокрема це стосується педагогічної освіти, ефективність функціонування якої забезпечує вирішення проблем якісних змін у системі загалом, що забезпечить інтенсивний розвиток суспільства. Тому підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які формують основу системи освіти в країні, є одним із пріоритетних завдань системи вищої освіти як України, так і Чеської Республіки.

Українські педагоги завжди приділяли значну увагу дослідженням з проблем компаративної педагогіки, зокрема розвиток освіти в провідних європейських країнах висвітлено в працях О. Галус, Т. Кристопчук, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва, С. Заскалета, Н. Лавриченко, О. Локшина, С. Сисоєва та ін. На нашу думку, ці дослідження у сфері компаративістики вищої освіти можуть стати основою для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні.

**Метою статті** є аналіз розвитку нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці.

Розвиток галузі освіти в Україні зумовлює необхідність розширення і поглиблення його нормативно-правового забезпечення. За період незалежності України напрацьовано значний масив нормативно-правових документів, які безпосередньо стосуються сфери освіти. Законодавство України в галузі освіти базується на Конституції України, Законі України “Про освіту”, Законі України “Про загальну середню освіту”, Законі України “Про вищу освіту”; Указах Президента України “Про заходи розвитку освіти” тощо; Постановах

Кабінету Міністрів України та Наказах Міністерств; Наказах Міністерства освіти та науки України та інших нормативно-правових актах і міжнародних угодах та договорах. Із прийняттям основного Закону країни – Конституції України, Закону України “Про освіту” та законів прямої дії “Про вищу освіту” та “Про загальну середню освіту” визначено загальні правові засади демократичного функціонування та розвитку освіти [5].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти зумовлена динамічними перетвореннями, які відбуваються в соціально-політичній та економічній сферах нашої країни загалом і у сфері освіти зокрема. Нагальність цього питання пов’язана і з ефективною імплементацією оновленої законодавчо-нормативної бази освітнього простору України (Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 рр., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Закон України “Про вищу освіту”), що значно залежить від комплексного вирішення завдань стосовно побудови цілей, організаційно-структурних, змістових і технологічних компонентів навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, у тому числі й майбутніх учителів початкових класів. Так, в Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр. було розроблено положення, які визначають формування професіоналізму фахівців педагогічної сфери як пріоритетний напрям розвитку системи вищої освіти в Україні [4].

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 25-річчя незалежності України) зазначено, що через непослідовність використання програмно-цільового підходу до вирішення комплексу питань кадрового забезпечення національної освіти не призвели до очікуваних результатів, зокрема передбачених Законом України “Про освіту” (1991 р., 1996 р.) та Національною доктриною розвитку освіти 2002 р. Не реалізовано положення Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) 1993 р., достроково припинено виконання Державної програми “Вчитель” (2002 р., 2011 р.), розрахованої на період до 2012 р., а також не прийнято концепції сучасної педагогічної освіти в Україні, не усунуто серйозні диспропорції в мережі, структурі та змісті підготовки педагогічних кадрів [3, с.119].

У країнах Східної Європи висувають високі вимоги до професійної підготовки висококваліфікованого сучасного вчителя. Тільки в 7 країнах ЄС (Естонії, Фінляндії, Німеччині, Республіці Польща, Португалії, Словенії, Чеській Республіці) підготовка вчителів для початкової школи здійснюється на основі магістерських програм. У більшості країн Східної Європи освітні програми підготовки вчителів початкових класів розраховано на три-чотири роки, за винятком Польщі, де є п’ятирічний період навчання. Існуючі моделі з підготовки вчителя початкових класів для галузі освіти використовують паралельне освоєння знань з теорії і практики [6].

Прикладом є досвід реформування системи освіти в Чеській Республіці. Політичні та соціальні зміни в Чеській Республіці розпочалися в лис-

топаді 1989 р., коли було ухвалено нові державні закони, зокрема законодавчі акти, які регулювали відносини в галузі освіти. Сфера освіти є складною галуззю, яка повинна гнучко реагувати на соціальні та економічні зміни в суспільстві, але ця галузь, на жаль, залишалась досить інертною системою і фундаментальна модифікація законів тривала до 2004 р., коли було прийнято нові законодавчі акти у сфері освіти.

Основним законом в країні є Чеська Конституція, прийнята 16 грудня 1992 р., яка забезпечила загальну правову основу і стала основою для подальшого розвитку законодавства. Права та обов'язки держави щодо освіти громадян визначено Хартією основних прав і свобод (Закон, який є частиною конституційного ладу). Громадяни Чехії мають гарантії, насамперед це – право на освіту, а саме “на безкоштовну освіту в початковій і середній школах, а також в університетах”. Громадяни Чехії мають право на вільний вибір професії і професійної підготовки, що відображено в правовому регулюванні в державі [12; 7].

У процесі реформування сфери освіти Чеська Республіка використовувала досвід інших європейських країн та рекомендації міжнародних організацій. Першим офіційним документом, у якому було визначено курс на реформування, став Закон “Про якість і звітність в галузі освіти”, підготовлений Міністерством освіти в 1994 р., який став основою прийнятої в 2001 р. Національної програми розвитку освіти в Чеській Республіці (так звана “Біла книга”) і основою майбутніх реформ у цій галузі [10].

Основні концептуальні завдання щодо реформування освіти було реалізовано на основі довгострокових планів розвитку системи освіти на національному рівні, тісно пов'язаних з реформою державного управління. У 2007 р. було прийнято Стратегію безперервної освіти в Чеській Республіці, у якій було сформульовано основні напрями розвитку системи освіти [8].

На основі цього, керуючись Національною програмою розвитку освіти із 2001–2002 н.р., у чеських ВНЗ відбулося чітке розмежування бакалаврських і магістерських навчальних програм. Студенти, які виконали бакалаврську навчальну програму, здобувають вищу освіту з присвоєнням ступеня “бакалавр”. На цьому рівні вони можуть завершити навчання або продовжити його за магістерською програмою [15].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що реформування системи освіти у Чеській Республіці продовжилось особливо активно під час інтегрування країни до єдиного європейського освітнього простору.

Правові засади приєднання освітньої системи Чехії до Болонського процесу було закріплено в новому Законі “Про освіту” (2004, 2012 рр.) [15].

Важливим нормативно-правовим доповненням до цих документів є Закон “Про педагогічних працівників” (2004 р.), у якому викладено нові вимоги до кваліфікації вчителів, зокрема визначено, що ступінь магістра є необхідною умовою для присвоєння кваліфікації вчителя початкових та середніх шкіл [16].



Зазначимо, що в травні 2005 р. Україна також приєдналася до Болонського процесу. З того часу в нормативно-правовій базі сфери освіти відбулися такі основні події: затверджено план дій із забезпечення якості вищої освіти; підготовлено поправки до Закону “Про вищу освіту” відповідно до вимог і рекомендацій Болонського процесу; Україна стала членом Європейського реєстру із забезпечення якості освіти; створено робочу групу із розроблення національної рамки кваліфікацій із здобуття вищої освіти. З метою адаптації української системи освіти до загальноєвропейських вимог необхідно провести такі дії: розробити національні рамки кваліфікацій, що узгоджуються із загальною рамкою кваліфікацій єдиного простору вищої освіти; запровадити інноваційні інституційні структури, трициклової системи навчання та спільних ступенів; запровадити програми для іноземних студентів, що узгоджуються із структурованими університетськими програмами єдиного простору вищої освіти; розробити національні рамки кваліфікацій упродовж життя; створити механізми визнання попереднього навчання; запровадити Додатки до диплому європейського зразка формату EU/CoE/UNESCO; створити національну агенцію із забезпечення якості відповідно до вимог Європейської мережі із забезпечення якості (ENQA); поліпшити зовнішню і внутрішню мобільність; забезпечити використання студентських грантів і позик; забезпечити справедливий доступ до вищої освіти; розробити програми із врахуванням вимог роботодавців; сприяти навчанню та вихованню культурним цінностям і демократичним ідеалам [5].

Із метою адаптації чеської моделі при здобутті вищої освіти відповідно до європейських вимог у закладах університетського типу було введено трирівневу професійну підготовку. Навчання першого рівня здобуття вищої освіти – бакалавр (3 роки), другого рівня – магістр (2 роки), третього рівня – докторант (3–5 років) [9].

При переході в процесі навчання до наступного рівня вищої освіти допускається зміна студентом ВНЗ, факультету та спеціальності. Для продовження навчання за магістерською навчальною програмою необхідно скласти два-три іспити, які є профільними для визначеної спеціальності.

Чітко встановленого терміну навчання студентів у чеських вишах не існує. Для того, щоб завершити програму підготовки за обраною спеціальністю, студент повинен скласти іспити й тести з певного переліку предметів і набрати необхідну кількість балів. Теоретична складова педагогічної освіти обов’язково включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології [1].

1 січня 2005 р. було прийнято новий закон “Про освіту” 561/2004, який регламентував розвиток початкової, середньої, професійної і вищої системи освіти [15]. Він замінив не тільки колишній Закон “Про школу”, а й Закон “Про діяльність державної адміністрації та органів місцевого самоврядування в сфері освіти”. У новому Законі викладено принципи та цілі освіти, запропоновано дворівневу систему для розробки освітніх про-

грам (документів), метою якої було вдосконалення системи освіти. Закон передбачав систему довгострокових освітніх планів, які визначаються стратегією розвитку системи освіти на національному та регіональному рівнях, а також передбачено складання і подачу річних звітів, що демонструють його реалізацію. Визначення тривалості процесу навчання освіти для кожного рівня освіти створює умови для введення, організації, підготовки та завершення процесу навчання. Це нове визначення осіб з особливими освітніми потребами, що сприяє їх інтеграції в окремі класи та навчання за спеціалізованими програмами. Закон також регулює процес управління освітою, зокрема: визначає правовий статус шкіл як державних, так і приватних, регламентує порядок їх створення або ліквідації, реєстрації, фінансування, права і обов'язки керівників та повноваження кожного рівня управління, тобто муніципалітетів, Міністерства освіти, молоді та спорту, а також інших міністерств. Законом визначено низку підзаконних актів, що регулюють організацію та надання освітніх послуг, фінансування на всіх освітніх рівнях та інше [15].

Законом № 563/2004 р. “Про педагогічних працівників та про внесення змін до деяких законодавчих актів” (який набрав чинності з 01.01.2005 р.) визначено вимоги щодо підготовки педагогічних кадрів, їх професійне навчання згідно з новими потребами суспільства [16].

Законом “Про вищі навчальні заклади” (№ 111/1998 Coll. із змінами та доповненнями) було дозволено створення не тільки державних університетів, а й приватних вищих навчальних закладів, які функціонують у системі вищої освіти. Відповідно до Закону змінився юридичний статус державних університетів, які (за винятком військових університетів і університетів поліції) є державними установами, але громадськість має право наглядати за ними, а також заклади отримали широку автономію щодо визначення навчальних планів та фінансово-господарської діяльності [13].

У травні 2006 р. вступив у юридичну силу Закон 179/2006 Coll. “Про перевірку та визнання післядипломної освіти” [14]. Цей Закон дає змогу дорослим отримати свідоцтва про кваліфікацію на основі знань, здобутих під час практики і професійної діяльності, при необов'язковому шкільному стаціонарному навчанні [11].

На початку XXI ст. у Чехії реалізуються проекти двох найбільших законодавчих актів у сфері освіти: один з них змінює структуру, організацію і зміст освітньої системи і дає школам більше можливостей для реалізації своєї свободи, при цьому на заклади освіти покладається відповідальність за формування освітніх програм; інший націлений на поліпшення економічної ситуації і соціального статусу вчителів [2].

Так, у Законі “Про освіту” від 01.07.1990 р. було затверджено відмову від політики тотального контролю державних органів за діяльністю вищих навчальних закладів, надано академічні права і свободи вищим навчальним закладам, визначені органи самоврядування в закладах; рівні права громадянам для отримання будь-якого рівня освіти, а також введено нові

рівні вищої освіти – бакалавр і магістр. Однак, найголовнішим нововведенням стало встановлення демократичного представницького органу – Ради з питань вищої освіти [15].

Швидкий розвиток системи вищої освіти, зміна умов економічного зростання, вимог суспільства, викликали розвиток нових стандартів у сфері гармонізації освітнього простору. Загальні напрями цих процесів знайшли відображення в Законі “Про вищу освіту” № 111 від 1998 р., у якому було визначено орієнтацію системи вищої освіти на постійне поліпшення якості навчання та адаптацію національної системи освіти до вимог, заявлених відповідними міжнародними документами, які було прийнято з 1998 по 2003 рр., а саме: Лісабонська конвенція, Сорбонська та Болонська Декларації, Празьке Комюніке [2; 13].

Закон “Про вищу освіту” № 111 від 1998 р. встановив у системі вищої освіти Чехії повну автономію університетського сектора та його органів самоврядування та саморегулювання [13].

Зазначимо, що у Чехії, починаючи з 2001 р., у національній програмі розвитку галузі освіти розглядають висококваліфікованого вчителя як головний фактор розвитку системи освіти. Ухвалення цього документа стало початковою точкою реформи педагогічної освіти в Чеській Республіці. Основним положенням цього документа були розробка та затвердження професійних стандартів для всіх категорій вчителів як основи для навчальних планів і програм їх підготовки у вищих навчальних закладів. Отже, професійний стандарт підготовки вчителя став, з одного боку, уніфікованою основою для побудови освітніх програм з навчання вчителів в Чеській Республіці, а з іншого – системою національних критеріїв з акредитації освітніх програм із підготовки вчителів, присвоєння кваліфікацій випускникам після успішного навчання за такими програмами [9].

В Україні рівень кваліфікації різних категорій педагогічних працівників протягом 25 років здебільшого погіршився (не в останню чергу через потребу у великій кількості персоналу та непривабливості педагогічної роботи). Зокрема це стосується відсутності в частини педагогічного персоналу вищої освіти рівня “магістр”, “спеціаліст”. Так, наприклад, у 2015 р. 84% (77% у сільській місцевості) учителів початкових класів мали вищу освіту (рівні “магістр”, “спеціаліст”). Загалом немає жодного шкільного предмета на 100 % забезпеченого вчителями з рівнем вищої освіти рівня магістр (спеціаліст). У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні також акцентується, що особливо високої випереджувальної компетентності потребують педагоги початкової освіти, які працюють з дітьми, яким доведеться жити і працювати у інноваційному майбутньому.

На проблемі відходу від професійної педагогічної підготовки частини провідних вищих педагогічних навчальних закладів акцентовано у вищезгаданій доповіді. Чимало регіональних вищих педагогічних навчальних закладів було реорганізовано на модель класичного університету. Автори

доповіді визначилили негативну тенденцію “університетизації”, тобто перетворенні успішних педагогічних закладів на посередні університети з низькими рейтингами. У таких вищих навчальних закладах усе більше налаштовуються на загальну різновекторну підготовку фахівців для різноманітних потреб економіки, не маючи кваліфікованих кадрів, наукових шкіл, матеріально-технічної, іншої фахової інфраструктури, традицій, досвіду. Ця негативна тенденція привела до звуження циклу психолого-педагогічних дисциплін, зменшення педагогічної практики, закриття кафедр педагогіки. Тому за роки незалежності кількість закладів вищої освіти, що спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, зменшилася майже вдвічі. Водночас масштабність і стабільність ринку праці для педагогічних фахівців, завдяки посиленню ролі освіти в сучасному суспільстві, зумовлюватиме сталу потребу в педагогічних кадрах, а відтак – необхідність у висококласних профільних педагогічних університетах [3, с. 123–124].

Вищезгадані нормативно-правові документи відображають наміри урядів як України, так і Чеської Республіки зменшити відмінності в існуючих програмах підготовки вчителя, привести їх у відповідність до стандартів професійної діяльності педагогів європейських країн, використовуючи їх як основу для побудови системи педагогічної освіти. В цей період було прийнято й інші важливі документи, які закріплюють нові нормативи та вимоги, а не тільки зміни в системі професійної підготовки вчителя в Чехії. Так, у 2004 р. було видано Закон “Про педагогічних працівників”, який закріпив нові вимоги до кваліфікації вчителів, у якому визначено, що ступінь магістра – необхідна умова для присвоєння кваліфікації вчителів початкової та середньої школи [16].

В Україні, однак, невизначеною залишається якість педагогічної освіти (зокрема і якість підготовки майбутніх учителів початкових класів), оскільки в Україні ще не запрацювала передбачена Законом України “Про вищу освіту” (2014 р.) національна система забезпечення якості вищої освіти, не розроблені стандарти вищої освіти за спеціальностями підготовки педагогічних кадрів на основі компетентнісного підходу [3, с. 121].

**Висновки.** Отже, протягом останніх десятиліть в Україні та Чехії було здійснено комплекс заходів, які забезпечили вдосконалення та уніфікацію нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відповідно до єдиного європейського простору вищої освіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.srw.kspu.edu/?p=1123>.
2. Кананькіна Е. С. Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции / Е. С. Кананькіна // Административное право и практика администрирования. – 2013. – № 5. – С. 24–44.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Пед. думка, 2016. – 448 с.

4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Розвиток законодавства про освіту в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=12358&chapter=1>.
6. Рубцов В. В. Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога [Электронный ресурс] / В. В. Рубцов, А. А. Марголис. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml>.
7. Listina základních práv a svobod [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.
8. MŠMT Zprava o vyvoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionalního školství) Č. j.: 25461/2009 [Electronic resource]. – 20 s. – Mode of access: [http://www.msmt.cz/file/10376\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/).
9. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha [Electronic resource] / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. – Praha, 2001. – 98 s. – Mode of access: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>.
10. Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>.
11. Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě Česka republika, Vydání 2009/10/ [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185\\_1\\_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrpocSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrpocSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt).
12. Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>.
13. Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.
14. Zákon č. 179/2006 Sb. Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>.
15. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
16. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [Electronic resource]. – Mode of access: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rpp=15#local-content>.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

#### **Биницкая Е. Н. Анализ нормативно-правовой базы профессиональной подготовки будущих учителей начального образования в Украине и Чешской Республики**

*В статье проанализирована нормативно-правовая база профессиональной подготовки будущих учителей начального образования в Украине и Чешской Республике. Обобщено, что нормативно-правовые документы отражают намерения правительств Украины и Чешской Республики уменьшить различия в существующих программах подготовки учителя и привести их в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагогов европейских стран, используя их в качестве основы для построения системы педагогического образования. Указано, что в этот период как в Украине, так и в Чехии был принят ряд важных документов, которые закрепляют новые нормы и требования к системе профессиональной подготовки учителя.*

**Ключевые слова:** *нормативно-правовая база, закон, Украина, Чешская Республика, подготовка учителя начальных классов.*

**Binytska K. Analysis of the Legal Framework of Professional Training of the Future Teachers of Primary School in the Ukraine and Czech Republic**

*The article analyzes the content of the basic normative legal documents in the sphere of education of the Ukraine and Czech Republic. Special attention is paid to the analysis of normative-legal base, which regulates the issues of professional training of the future primary school teachers in the Czech Republic since 1989. The author focuses on the articles of normative-legal acts, which regulate the quality of providing higher education and pedagogical education as well under the conditions of the country's accession to the Bologna process.*

*The author analyses the scientific works of contemporary researchers on the mentioned problem.*

*The conducted analysis of scientific literature proves that reforming the education system in the Ukraine and Czech Republic continued in the early twenty-first century and was particularly active during the integration of the country to the common European educational space.*

*It is generalized that the legal documents reflect the intentions of the Ukraine and Czech government to reduce the differences in the existing programmes of teacher training, to bring them into conformity with the standards of the professional activity of teachers of the European countries, using them as the basis for building the system of pedagogical education. During this period other important documents that reinforce the new standards and requirements not only the changes in the system of professional teacher preparation in the Czech Republic have been adopted.*

*It is noted that in Ukraine and in the Czech Republic highly qualified teacher is considered as the main factor of system of education development. It is generalized that in both countries rapid development of the system of higher education, change of the conditions of economic growth, demands of the society, coursed the development of new standards in the sphere of harmonization of educational space.*

*It is also mentioned that during the last decades both in Ukraine and in the Czech Republic they conducted a number of actions, which led to the improvement and unification of normative-legal base of professional preparation of the future primary school teachers according to the common European space of higher education.*

**Key words:** *legal framework, the law of the Ukraine and Czech Republic, the Training of primary school teachers.*

УДК 796:797.2-055.2

**И. В. БОЛЬШАКОВА**кандидат наук физического воспитания и спорта, доцент  
Заслуженный мастер спорта  
Классический приватный университет**ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПЛОВЦОВ-ЖЕНЩИН  
НА УРОВНЕ ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ**

*Статья посвящена выявлению продолжительности выступлений на уровне высших достижений у женщин-пловцов на современном этапе развития спортивного плавания. Определены перспективы разработки проблемы сохранения высшего спортивного мастерства и продления спортивной карьеры, показана значимость научно-исследовательской и практической деятельности в этом направлении.*

**Ключевые слова:** продолжительность выступлений пловцов, наивысшие достижения, многолетняя подготовка, возраст спортсменов.

Спортивное плавание является одним из массовых и популярных в мире видов спорта, в котором последние десятилетия наблюдается стремительный прогресс. Развитие общей теории и прикладных знаний оказали существенное влияние на рост достижений пловцов (Т. Вомпа, С. Colwin, М. Lang, J. Olbrecht, Н. Булгакова, В. Платонов), а интенсивная коммерциализация спортивного плавания постепенно переводит его в русло профессионального спорта [6]. Вполне естественно, что эти причины повлияли на многие положения спортивной тренировки и особенно системы многолетней подготовки.

Одним из ориентиров при разработке структуры и содержания многолетнего планирования тренировочного процесса является возраст пловцов при достижении лучших результатов и продолжительность выступлений спортсменов, находящихся на уровне высшего мастерства. В специальной литературе, изданной за последние 30–40 лет, господствовало мнение, что спортивное плавание является “спортом юных”, достижения в котором у женщин преимущественно связаны с возрастной зоной 15–18 лет [2; 4]. В программе, действующей в настоящее время в Украине, весь процесс многолетней подготовки пловцов завершается в возрасте 16–20 лет, до того времени, когда большинство современных сильнейших пловцов мира только выходят на уровень высших достижений [7]. Как показывает спортивная практика последних лет, возрастные зоны для достижения наивысших спортивных результатов сместились в сторону старшего возраста – с возрастного диапазона 16–19 лет, характерного для плавания 1950–1980-х гг., до 18–25 лет, отражающего состояние современного спортивного плавания. Для выявления продолжительности сохранения высшего спортивного мастерства у женщин, комплексному анализу был подвергнут процесс выступлений 334 финалисток чемпионатов мира и Олимпийских игр в плавании,

выступавших в разные периоды: 1956–1985 гг. (первый период) и 1986–2016 гг. (второй период).

**Цель статьи** – выявление продолжительности выступлений на уровне высших достижений у женщин-пловцов на современном этапе развития спортивного плавания.

В первом периоде подавляющее большинство спортсменок (91%) демонстрировали высокие спортивные результаты до шести лет, из них 57% выступали на уровне высоких спортивных достижений в пределах всего одного олимпийского цикла (до трех лет), а 34% – в пределах четырех-шести лет, поддерживать высокую результативность на протяжении 7–10 лет удалось лишь 9% спортсменок. Начиная с 1986 г., ситуация кардинально изменилась: большинство спортсменок (85%) сумели демонстрировать высокие спортивные результаты на протяжении 10 лет, а 74% – в пределах 4–10 лет. Хочется отметить, что, если в первом периоде 57% сильнейших спортсменок выступали в финалах чемпионатов мира и Олимпийских играх в пределах трех лет, то во втором периоде их оказалось всего 11%, при этом даже большее количество спортсменок (15%) выступали на уровне высших достижений 11 лет и более, тогда как в спортивной практике прошлых лет такое длительное выступление на уровне высших достижений и вовсе являлось исключением (рис. 1).



Рис. 1. Продолжительность выступлений пловцов-женщин на уровне высших достижений

Как показано во многих фундаментальных литературных источниках [2; 4] и утверждено в программно-нормативных документах [7], продолжительность периода максимальной реализации индивидуальных возможностей, в течение которого пловец способен демонстрировать наивысшие до-



стижения, невелика и обычно ограничивается двумя-тремя годами. Наши исследования спортивных биографий спортсменок подтверждают объективность этих данных. Однако в последующий период и в этой области произошли кардинальные перемены. В исследованиях показано, что выход на уровень высших достижений и первый крупный успех на спортивной арене является не вершиной спортивной карьеры и завершением процесса многолетней подготовки, как это рассматривали ранее, а лишь первой ступенью, за которой может последовать достаточно длительный период успешных выступлений, сопровождающихся улучшением результатов.

Примером длительной и успешной спортивной карьеры являются: Тереза Альсхаммар, Инге де Брюин, Натали Коуглин, Кирсти Ковентри, Катинка Хошсу. Все перечисленные спортсменки выступали не менее чем на четырех Олимпийских играх, и закончили блистательную спортивную карьеру в возрасте около 35 лет. Выдающаяся американская пловчиха Дара Торрес, четырёхкратная олимпийская чемпионка, четырёхкратная серебряная и четырёхкратная бронзовая призёрка Олимпийских игр, принимала участие в пяти Олимпиадах (на протяжении 24 лет), и лишь вследствие проигрыша в 9 сотых секунды на дистанции 50 метров вольным стилем при отборочных соревнованиях на Олимпийские игры 2012 г. на чемпионате США, будучи в 45-летнем возрасте, объявила об окончательном решении покинуть большой спорт.

Неудивительно, если и в дальнейшем динамика увеличения продолжительности выступлений спортсменок на высочайшем уровне будет сохраняться, ведь данный период в спортивной карьере характеризуется как оптимальный для эксплуатации достигнутого уровня мастерства. Очевидно, что основные экономические дивиденды связаны с достижениями хорошо известных и длительно выступающих спортсменов, именно они привлекают наибольшее внимание спонсоров, средств массовой информации, государственных и политических деятелей [5; 10].

Главным преимуществом спортсмена, находящегося на этапе сохранения спортивных достижений, является знание сильных и слабых сторон подготовленности. Кроме того, накопленный опыт и тактическая зрелость спортсмена высокого класса непременно являются главными составляющими для успешного поддержания достижений. Однако неизбежное снижение функционального потенциала и адаптационных ресурсов организма, обусловленное возрастными изменениями, а нередко и наличие спортивных травм, непременно сказывается на подготовке спортсмена к очередным соревнованиям, что, в свою очередь, требует индивидуальных решений и изыскания новых резервов успешного сохранения достигнутого уровня мастерства. Для решения задачи сохранения спортивных результатов сильнейшие спортсмены зачастую вносят радикальные изменения в тренировочный процесс. Ориентация отличий имеет несколько вариантов, при этом обусловлены они характером предыдущей подготовки, степенью ис-

черпанности адаптационных ресурсов и различных функциональных систем организма применительно к каждому спортсмену.

Первый вариант предусматривает существенное сокращение объема плавания на фоне увеличения объема работы силовой направленности. Например, олимпийский чемпион на дистанции 200 м баттерфляем Ларс Фроландер, участник шести олимпиад (с 1992 г. по 2012 г.), в возрасте 26 лет, увеличив объем работы силовой направленности, при этом сократив объем плавания, поменял специализацию в пользу более коротких дистанций 50 м и 100 м, и вплоть до 39-летнего возраста продолжал выступления на крупнейших соревнованиях.

Вторым вариантом изменений в системе подготовки пловцов может быть использование контрастных по величине и характеру тренировочных нагрузок в рамках макроциклов и мезоциклов. Этот путь преимущественно используют спортсмены, специализирующиеся на 50-метровых дистанциях. Например, мировая рекордсменка в плавании на дистанции 50 м на спине, хорватская спортсменка Санья Йованович, и ее тренер Боб Бобев, для поддержания спортивных результатов использовали данный вариант подготовки к соревнованиям.

Третий вариант связан с временной либо постоянной сменой спортивной специализации. Как известно, многие спортсмены помимо приоритетной дисциплины часто выступают в смежной, а смена своеобразного двигательного элемента в тренировочном процессе в некоторых случаях приводит к потрясающим результатам.

Естественно эффективная продолжительность данного периода во многом зависит от ряда причин: индивидуальных возможностей спортсмена, характера предшествующей подготовки, соблюдения закономерностей и принципов становления мастерства, качества тренировочного процесса, способности тренера изыскивать скрытые резервы, состояния здоровья спортсмена, выбранной соревновательной дистанции, мотивацией, различного рода социальными факторами [5; 8; 9; 11]. Кроме того, как отмечали многие сильнейшие спортсмены, немаловажным условием для длительного и успешного сохранения достигнутого уровня является благополучное психическое состояние, которое во многом зависит от корректного и уважительного отношения со стороны тренеров и функционеров, от ощущения востребованности, а также справедливой оценки мастерства без учета возраста спортсмена.

На этом этапе спортсмен вынужден не столько рационально готовиться к важнейшим соревнованиям, сколько продемонстрировать своё мастерство в соревнованиях разного уровня. Вполне естественно, что и в этих условиях тренировочный процесс должен быть построен рационально, на строгой научной основе, органически сочетать тренировочную и соревновательную деятельность. Однако знания, относящиеся к подготовке в этой стадии многолетнего спортивного совершенствования, отрывочны и явно недостаточны.

**Выводы.** За последние десятилетия продолжительность выступлений женщин на уровне высших спортивных достижений в плавании существ-

венно увеличилась и может колебаться в исключительно широких пределах, от 2–3 до 8–10 лет, а в ряде случаев до 15–20 и более лет.

Определено, что проблема сохранения высшего спортивного мастерства и продления спортивной карьеры требует углубленного изучения и научного обоснования, требуется глубокое изучение передовой спортивной практики, наполняемость тренировочного процесса смежными дисциплинами и подходами биологического и социально-психологического порядка, расширение и уточнение принципов спортивной подготовки пловцов находящихся на вершине спортивной карьеры.

#### Список использованной литературы

1. Большакова И. В. Оптимальный возраст для реализации максимальных индивидуальных возможностей в плавании у женщин / И. В. Большакова // Вісник Запорізького національного університету. – 2013. – № 2. – С. 5–9.
2. Булгакова Н. Ж. Отбор и подготовка юных пловцов / Н. Ж. Булгакова. – Москва : Физкультура и спорт, 1986. – С. 100–191.
3. Кашкин Д. А. Плавание: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / Д. А. Кашкин, О. Н. Попов, В. В. Смирнов. – Москва : Советский спорт, 2004. – 216 с.
4. Макаренко Л. П. Юный пловец / Л. П. Макаренко. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
5. Платонов В. Н. Плавание : учебник для студентов высших учебных заведений / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2000. – 496 с.
6. Платонов В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху : в 2 кн. / под ред. В. Н. Платонова. – Москва : Сов. спорт, 2012. – Кн. 2. – 544 с.
7. Сахновський К. П. Плавання : навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності / К. П. Сахновський. – Київ : Молодь, 1995. – 94 с.
8. Bompa T. Periodization: theory and methodology of training / T. Bompa, G.G. Haff. – 5th ed. – Champaign, IL : Human Kinetics, 2009. – P. 63–84.
9. Colwin C. Breakthrough swimming / C. Colwin. – Champaign : Human Kinetics, 2002. – 296 p.
10. Lang M. Interpreting and implementing the long term athlete development model: English swimming coaches' views on the (Swimming) LTAD in Practice / M. Lang, R. Light // Int. J. Sports Sci. and Coaching. – 2010. – Vol. 5. – № 3. – P. 389–402.
11. Olbrecht J. Plannen, periodiseren, trainen bijsturen en winnen: handbook voor modern zwemtraining / J. Olbrecht. – Antwerpen : F&G Partners, 2007. – 239 p.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

#### **Большакова И. В. Тривалість виступів плавців-жінок на рівні вищих досягнень**

*Статтю присвячено виявленню тривалості виступів на рівні вищих досягнень у плавців-жінок на сучасному етапі розвитку спортивного плавання. Визначено перспективи розробки проблеми збереження вищої спортивної майстерності та продовження спортивної кар'єри, показано значущість науково-дослідної та практичної діяльності в цьому напрямі.*

**Ключові слова:** тривалість виступів плавців, найвищі досягнення, багаторічна підготовка, вік спортсменів.

### **Bolshakova I. Performance Duration in the Sport of Top Achievements for Female Swimmers**

*This article provides the comparative analysis of performance duration in the sport of top achievements in the different periods of competitive swimming. More than 300 finalists and winners of World Championships and the Olympics in swimming that performed in different periods (1956–1985 – the first period, 1986–2012 – the second period) were scrutinized.*

*It was shown that starting from the 1980's the duration of sport career of the swimmers had been continuously increasing. Thus, more than 50% of female athletes who had achieved outstanding sport results in the top competitions during the period of 1950–1980, performed only for 3 years, and only about 9% for 7–10 years. The modern swimming is denoted by the fact that a lot of swimmers maintain the ability to perform in the top level and by up to 32–35 years, and in some cases this age could be much older. This phenomenon was quite an exceptional for the 1960–1980 period. Hence, the performance duration of female athletes in the sport of top achievements in modern swimming could vary in exceptionally wide ranges, starting from 2–3 to 8–10 years, and in some cases up to 15–20 or even more years.*

*Age-related changes inevitably result in functional potential and body adaptive sources reduction, that impact athlete's preparation. This requires individual solutions and demands new reserves search. We have examined options for changes in the training process to solve the task of maintaining of high sports results, caused by the nature of the previous preparation, degree of adaptive resources and different body functional systems exhaustiveness that could be applied to each athlete individually.*

*The article defines the perspectives for solving of problems in the realm of preserving top sports skills and prolongation of sport careers, showing significant importance of re-search and practical activities in this field.*

**Key words:** *swimming, athletes performance duration, top achievements, long-term training, athletes age.*

**В. В. БУЛАВА**викладач навчально-льотного центру  
Міжнародної акціонерної авіаційної компанії “УРГА”**ІЛЮЗІЇ ПРОСТОРОВОГО ПОЛОЖЕННЯ ПІЛОТА ТА ЇХ ВПЛИВ  
НА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ АВІАФАХІВЦЯ ТА БЕЗПЕКУ ПОЛЬОТУ**

*У статті розглянуто небезпечні чинники професійної діяльності пілотів, зокрема ілюзії просторової орієнтації. Звернуто увагу на порушення просторового орієнтування авіафахівців і пов'язані з цим наслідки під час виконання польоту. Проаналізовано типи порушення просторової орієнтації та їх характеристика. Акцентовано на необхідності формування в пілотів необхідних психофізіологічних якостей у контексті безпеки польотів.*

**Ключові слова:** пілот, ілюзії, порушення просторової орієнтації, повітряне судно, зоровий аналізатор.

Авіація, як сфера професійної діяльності, значно відрізняється від інших видів діяльності людини, адже вона пов'язана з ризиками та небезпекою, насичена різними видами стресів, і, відповідно, висуває необхідні специфічні вимоги до своїх фахівців. На нашу думку, специфічність цієї сфери професійної діяльності можна пояснити тим, що людина за своєю фізіологією не була “передбачена” для діяльності на значній висоті від землі, в повітрі.

Повітряне середовище, навіть сьогодні, коли авіаційна техніка сягнула небувалого технічного рівня, вимогливе до пілотів, їх майстерності та досвіду. Воно не вибачає навіть дрібних помилок.

Вплив пілотажних перевантажень, раптове погіршення погодних умов та видимості в умовах виконання польоту, турбулентність та навіть порушення режиму праці й відпочинку можуть викликати в цілком здорових пілотів порушення сенсорної сфери та сфери сприйняття, що є небезпечними передумовами для виконання польоту. Найбільш небезпечною формою цих порушень є втрата просторової орієнтації в польоті.

Науковці постійно досліджують людський чинник в авіації, намагаючись знайти шляхи забезпечення якості підготовки авіафахівців до виконання професійних дій з високою вірогідністю безпеки польоту. Так, Б. С. Алякринський [1] вивчав причини аварійних ситуацій в польоті шляхом аналізу механізмів просторової орієнтації. Г. Т. Береговий, Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко [2] проводили експериментально-психологічні дослідження в авіації та космонавтиці. А. А. Ворона, І. М. Жданько [3] свою наукову студію присвятили підвищенню надійності просторової орієнтації льотного складу через застосування психолого-педагогічних методів. Проте, залишається актуальним питання психофізіологічної підготовки авіаційних фахівців у контексті впливу на них негативних чинників професійної діяльності.

*Метою статті* є вивчення негативних чинників професійної діяльності авіафахівця, зокрема порушення просторового орієнтування та вплив останнього на організм пілота під час польоту.

Зауважимо, що майже кожен пілот під час льотної діяльності, щонайменш один раз відчув помилкове почуття свого просторового положення та руху відносно площини землі. Такі випадки пов'язані з важкими наслідками для безпеки польоту та фатальними результатами.

Відповідно до світової статистики, в період з 2002 р. по 2016 р. однією з причин втрати управління літаком (LOC-(LOC-I Loss of Control-In Flight) стало порушення просторового орієнтування, що призвело до 12 катастроф комерційних реактивних авіалайнерів, в результаті чого загинуло понад 1800 осіб [9].

За іншими даними 30% пілотів винищувальної авіації країни за все своє життя хоча б одноразово відчували в польоті тяжкі порушення просторового орієнтування, причому на кожні 300 000 годин сумарного нальоту літаків припадає одна трагічна подія, що викликана безпосередньо явищем ілюзії [5; 6; 7; 8].

Внаслідок втрати просторового положення досить часто відбуваються аварії і катастрофи. За різними джерелами, в тому числі закордонними, їх показник доходить до 75% [5; 6; 7; 8].

У ВПС і авіації ВМС США в 1980–1990 рр. на частку порушень просторового орієнтування льотчиків у польоті випадало 15–20% усіх льотних пригод класу А з загибеллю людей і обсягами збитків, що перевищує сотні мільйонів доларів. Хоча статистичні показники частоти льотних пригод з причини порушень просторового орієнтування в пілотів авіації загального призначення США становлять менше 5% всіх льотних катастроф, реальну частоту виникнення цієї причини експерти оцінюють на рівні приблизно в 15%, а питома вага втрати просторового орієнтування серед причин льотних катастроф сягає 20% [6; 8].

При цьому варто наголосити, що рівень аварійності з цих причин протягом десятиліть не зменшується. Більше того, аналіз практично 50-річного періоду польотів показав, що дезорієнтація в просторі як наслідок виникнення різної природи ілюзій залишається однією з основних причин авіаційних пригод та інцидентів. Зазначимо, що просторове орієнтування належить до тих проблем, які остаточно не вдалося вирішити в ХХ ст. й яка “плавно” перейшла у ХХІ ст.

Іншим різновидом названих порушень може бути виникнення хвороби руху в польоті. Зазначені стани можуть проявитися, наприклад, в зорових ілюзіях, викривленому сприйнятті пілотом напряму сили земного тяжіння або гравітаційної вертикалі, в розладі інтелектуальних функцій (наприклад, здатності вести в розумі рахунок часу), порушення регуляції рухових навичок (наприклад, умінь вибірково розподіляти зорову увагу при контролі параметрів польоту на дисплеях або виконувати цикл робочих операцій з органами управління в кабіні літака).

У найнесприятливіших випадках ці стани можуть перерости в повну безпорадність і неспроможність пілота ефективно та безпечно керувати літаком. Треба зазначити також, що проблема порушень просторового орієнтування в польоті за своєю значущістю та можливими небезпечними наслідками перебуває на одному щаблі з проблемою гіпергравітаційних розладів свідомості в льотного складу авіації.

Порушення просторового орієнтування (ППО) за Гіллінгемом [4] поділяють на 3 основні типи: I – охоплює неусвідомлені або нерозпізнані порушення, II – свідоме порушення, III – порушення просторового орієнтування з повною втратою працездатності льотчика.

Перший тип описує порушення просторового орієнтування, коли пілот, спираючись на свої відчуття, переконаний у тому, що пілотований ним літак знаходиться в стійкому просторовому положенні, на стабільній траєкторії польоту. При цьому показання основних пілотажно-навігаційних приладів про небезпечні відхилення літака від нормального режиму польоту, що суперечить внутрішнім соматичним відчуттям пілота про благополучний перебіг польотного завдання, можуть залишитися непоміченими через перевантаженість пілота або відволікання уваги від завдань пілотовання на інші завдання супутньої або суміщеної діяльності, неухважності або просто навмисного ігнорування інструментальної інформації про політ.

Статистика говорить про те, що на перший тип цього екстремального стану (ППО-I), що часто позначається як “пілотований політ технічно справного повітряного судна до зіткнення із землею”, припадає понад 50% усіх льотних пригод, викликаних порушеннями просторового орієнтування.

Другий тип порушень просторового орієнтування (ППО-II) описує стан усвідомленого льотчиком сенсорного конфлікту, коли він спостерігає невідповідність показань пілотажно-навігаційних приладів і свого суб'єктивного відчуття та сприйняття. Іноді пілот може відкидати такий прояв ППО, приписуючи розбіжності власного відчуття про просторове положення літака з показаннями пілотажно-навігаційних приладів відмові останніх (що практично малоімовірно при досягнутому рівні високої надійності і науково-технічному прогресі в сучасному приладобудуванні).

Третій тип (ППО – III) охоплює ті випадки порушень просторового орієнтування, коли пілот розуміє свій стан, але не здатний з нього вийти в результаті повної дезорганізації взаємодії зорового, вестибулярного і рухового аналізаторів в польоті, наприклад, при виникненні неконтрольованого ністагму очей через обертання літака в штопорі або нездатність виконати цілеспрямовану рухову дію, наприклад, під час переживання феномена “гігантської руки” – особливого психічного стану, яке відчуває льотчик як повний відрив від кабіни літака та втручання в управління польотом деяких потойбічних сил.

Хоча порушення просторового орієнтування II і III типів, на відміну від ППО I типу, загалом вважають менш імовірними подіями і причинами льотних пригод, порушення II типу продовжують фігурувати в авіамедич-

ній статистиці льотних пригод, як досить часті, а в винищувальній авіації ППО III типу становить навіть 10–15% усіх випадків льотних пригод, спровокованих порушеннями просторового орієнтування льотного складу.

Причини ППО різноманітні та містять в собі розлади низки сенсорних і перцептивних систем, а також інтелектуальних та рухових функцій пілота. Джерелом більшості ілюзій просторового положення є помилкова інтерпретація психікою пілота зорових, вестибулярних і тілесних сигналів-подразників. Когнітивні порушення, передусім, у формі втрати ситуаційної обачності, можуть прокладати дорогу ППО, тоді як виникнення рухового конфлікту між системами корковою (довільною) і підкірковою (мимоволі-рефлекторною) регуляції рухів може призвести до розвитку найбільш небезпечної форми ППО III типу з повною і раптовою втратою працездатності пілота.

*Зорові ілюзії як причина ППО.* Різні зорові ілюзії як причинні фактори ППО традиційно розглядають з позицій взаємодії центрального (фокусованого) і периферичного (навколишнього) полів зору пілота. Функцією центрального поля зору є виборча пошукова діяльність і розпізнавання об'єктів зовнішнього світу. Завданням периферичного зору, що охоплює всі зорові поля і його найбільш віддалені сегменти, є забезпечення людині (пілоту) оцінювання положення лінії природного горизонту та опорних візуальних орієнтирів на поверхні землі, які він сприймає в повітряному просторі нерухомими.

“Відсікання” периферичного зору льотчика від центрального викликане погіршенням погодних умов або астрономічною зміною режимів освітлення (день/ніч), змушує пілота замінити втрату опорних точок лінії природного горизонту в оцінюванні просторового положення пілотованого літака власним уявним відображенням, яке він формує шляхом послідовного, виборчого і багатоступінчастого опитування показань пілотажно-навігаційних приладів у кабіні літака, використовуючи дискретні механізми переключення фокусованої уваги з одного параметра на інший через канал центрального поля зору.

Такий інструментально-синтетичний образ просторового положення керованого літака відрізняється підвищеною крихкістю, потребує безперервного підкріплення, пов'язаний з надмірною витратою ресурсів візуальної уваги, цього важливого потенціалу пілота, і часто нездатний забезпечити безумовне, незаперечне “домінування” зорового аналізатора над іншими незоровими (наприклад, вестибулярним) або неінструментальними стимуляціями просторового положення.

*Форми і види зорових ілюзій ППО.* Найпоширенішими формами та різновидами зорових ілюзій пілотів є ілюзії, викликані спотворенням або повною втратою картини периферичного поля зору, пов'язаної, насамперед, зі сприйняттям землі або лінії природного горизонту. Для пілотів особливу небезпеку становлять ілюзорне відчуття або помилкове сприйняття лінії горизонту або поверхні землі. Прикладами таких небезпечних ілюзій є зорові спотворення, коли пілот, приймаючи за лінію природного горизонту



нахил верхньої кромки, насувається з одного боку суцільного хмарного фронту, мимоволі вводить в крен літак. Такими є ілюзії помилкового горизонту, викликані сприйняттям нахилу рельєфу місцевості або нахилу лінії полярних сьайв.

Відомими прикладами сприйняття помилкового горизонту за кутом тангажа є пілотування літака в нічних умовах над береговою лінією, яка в горизонтальному польоті сприймається пілотом як така, що віддаляється під літаком аналогічно тому, як змінюється положення лінії природного горизонту при набиранні висоти в денних умовах. Це призводить до того, що вогні берегової лінії помилково приймаються пілотом за лінію горизонту і формують у нього помилкове відчуття виходу літака на великі кути тангажа.

Дуже небезпечними для пілотів є і повне зникнення зорових орієнтирів периферичного позакабінного простору. В денних умовах польотів у зоні пилу, пилова буря, здув піщаних частинок і утворення хмари пилу під напором повітряного потоку від обертових лопастей ротора вертольоту створюють ситуації незрозумілого просторового положення, іменовані пілотами “жовтою пеленою”. В північних районах аналогічні явища (заметіль, підйом маси сніжинок) провокують стан просторової невизначеності, що називається “білою пеленою”. В обох випадках порушується візуальний контакт льотчика з наземними орієнтирами і страждає функція глибинного окоміру.

Особливу складність представляє виконання заходу на посадку вночі, в безорієнтованому просторі, коли у льотчика виникає ілюзія “чорної діри”, яка проявляється в тому, що, спостерігаючи контури ізольованої злітно-посадкової смуги, він виконує посадку з недольотом до її торця.

*Вестибулярні ілюзії як причина ППО.* Вестибулярна система має безліч проєкцій і тісно пов’язана з периферичним полем зору в коркових представництвах центральної нервової системи. Вона є доповненням і продовженням периферичного зору людини, що забезпечує просторове орієнтування його тіла та пози стосовно площини земної поверхні та підтримує зір, перцептивно-рухову активність через гравітоінерціальну стимуляцію своїх рецепторів.

Вестибулярна система є ідеальним органом для забезпечення координації руху людини на землі, наприклад, під час ходьби і поворотів голови, які виконуються в частотному діапазоні вище 1 Гц. Але, на відміну від периферичного зору, вона не пристосована до сприйняття тривалих обертань голови або довготривалих лінійних прискорень. Наприклад, при кутовому русі тривалістю в 1 с півкруглі канали лабіринту ефективно інтегрують сигнал кутового прискорення і достовірно інформують вищі нервові центри про кутову швидкість руху голови. Однак, оскільки інерціальне запізнювання ендолімфатичної рідини загасає через 5–10 с від моменту, коли вона спочатку “обурюється”, лабіринтові канали можуть просигналізувати поворот голови в протилежну сторону при уповільненні константної швидкості кутового обертання.

Аналогічно півкруглим каналам отолитові рецептори правильно інформують вищі нервові центри людини про швидкість руху його голови в просторі, якщо сигнал лінійного прискорення триває менше 1–2 с, тоді як зміщення отолитової мембрани протягом більш тривалого інтервалу часу людина відчуває як відхилення голови від гравітаційної вертикалі. Таким чином, надмірна інерційність чутливих елементів вестибулярного органу пілота при тривалих впливах кутових і лінійних прискорень є основним джерелом вестибулярних ілюзій ППО в польоті.

*Форми і види вестибулярних ілюзій ППО.* К. Гіллінгем [4] розрізняє два різновиди вестибулярних ілюзій: такі, що викликані кутовими та лінійними прискореннями. Однак, варто зауважити, що в багатьох випадках вестибулярні ілюзії від впливу кутових і лінійних прискорень часто поєднуються з візуальними ілюзіями ППО.

Однією з найбільш грізних ілюзій, що провокуються впливом кутових прискорень, є так звана “соматогіральна” ілюзія необоротного або “траурного штопору”. В основі цієї ілюзії – нездатність півколових каналів адекватно інформувати вищі нервові центри просторового аналізатора пілота при виконанні тривалого розвороту. Наприклад, для виходу з тривалого лівого плоского штопора пілот може спробувати використовувати праву педаль і навіть в тому випадку, коли цей маневр вдався, припинення обертання літака моментально викликає в нього відчуття переходу літака в правий штопор (ілюзія зворотного крену), оскільки горизонтальні півкруглі канали відчувають гальмування в праву сторону.

Ілюзії ППО від впливу кутових прискорень поширені в пілотів авіації загального призначення, але вони вважаються менш небезпечними в пілотів високоманеврових літаків, у яких кутові швидкості розвороту нижче за аналогічні показники літаків малої авіації.

Найбільш характерні ілюзії ППО від впливу лінійних прискорень польоту викликані: відхиленням вектора результуючої гравітоінерціальної сили від положення істинної гравітаційної вертикалі та зміною величини вектора гравітоінерціальної сили.

Ці зміни можуть бути спровоковані впливом тривалих лінійних прискорень, наприклад, при зльоті або при обертанні пілотів на центрифусі з внутрішньої сторони розвороту або при виході літака з режиму горизонтального польоту. Однією з найнебезпечніших ілюзій ППО від впливу лінійних прискорень є “соматогравічна” ілюзія, яка відчувається пілотом в процесі зльоту і набору висоти як політ на надмірно високих кутах тангажу й атаки, а в процесі зниження, наприклад, при заході на посадку як політ у перевернутому положенні.

Якщо в першому випадку при наборі висоти пілот спробує зменшити кут тангажу, цей маневр штурвалом призведе до виникнення відцентрової сили, спрямованої через дно кабіни, і може спровокувати в нього відчуття перевернутого польоту.

Іншою небезпечною ілюзією є вже вищезгаданий “траурний штопор”, що провокується дією результуючої гравітоінерціальної сили, яка істотно відхилена від гравітаційної вертикалі. Ця ілюзія відчувається пілотом як горизонтальний режим польоту при виконанні тривалого маневру розвороту. Вона зумовлена двома основними факторами:

- нездатність вестибулярного органу відчувати еволюцію тривалого координованого розвороту протягом декількох секунд;
- накладенням на діючу силу тяжіння відцентрової гравітоінерціальної сили з внутрішньої сторони розвороту, що призводить до виникнення результуючого гравітоінерціального вектора, що проходить через ліхтар кабіни літака.

Під час виведення літака з розвороту в режим горизонтального польоту в пілота виникає відчуття зворотного крену (крену протилежного напрямку). Якщо він довіриться своїм тілесним відчуттям, то мимоволі поверне машину в положення початкового крену.

Ілюзія надлишкової пілотажного перевантаження (*G-excess*) вважається особливо небезпечною, коли пілот дивиться вгору з внутрішньої сторони виконуваного розвороту, оскільки надмірне перерозтягнення отолітової мембрани може витлумачитись як вихід літака з еволюції розвороту в режим горизонтального польоту. В результаті цього пілот, щоб зберегти відчуття координованого розвороту, може ненавмисно вивести літак на ще більші кути крену. До цього треба додати, що вплив інтенсивних пілотажних перевантажень високоманеврового польоту провокує зниження працездатності пілота через погіршення кровопостачання мозку, сітківки очей і обмеження обсягів рухів всієї м'язово-рухової сфери людини, включаючи такі великі інерційні маси, як голова і кінцівки пілота.

Динамічні порушення мозкового і сіткового кровообігу, що виникають при перевантаженнях, можуть спровокувати звуження периферичного поля зору, зміни кольоросприйняття в центральному полі зору, тоді як вестибулярні порушення проявляються у виникненні патологічних окорухових рефлексів, наприклад, пульсуючого ністагму і вже вищезгаданої ілюзії ППО через надмірне пілотажне перевантаження. Однак візуальні та вестибулярні ефекти впливу пілотажних перевантажень залишаються невивченими. Наразі можна лише стверджувати, що вони представляють основну загрозу для пілотів високоманеврової військової та спортивної авіації і меншою мірою – для пілотів цивільної авіації та авіації загального призначення.

Хоча надійні візуальні орієнтири просторового положення літака, що спостерігаються периферичним полем зору пілота, зазвичай знімають ілюзорні відчуття, викликані вестибулярними та іншими неінструментальними стимуляціями, цей механізм захисту не може компенсувати повністю погіршення умов видимості на борту літака. В цих умовах у пілотів зазвичай виникають комбіновані оковестибулярні розлади просторового орієнтування, іменовані окулогіральними ілюзіями – при впливі кутових приско-

рень, і окулограмними ілюзіями – при впливі лінійного прискорення, при яких настає сумація візуальних і вестибулярних обманів почуттів.

**Висновки.** Сенсорні розлади пілотів, що провокуються впливом екстремальних факторів польоту та несприятливих метеоумов, призводять до значного зниження їх працездатності, безпеки та ефективності пілотування.

При порушенні просторового орієнтування з неминучими проявами візуально-вестибулярного конфлікту, пілот може постраждати від дезорганізації своєї інтелектуальної діяльності з виснаженням психічних ресурсів уваги, розладами розрахунку часу, довільній регуляції керуючих рухів тощо.

Тому важливою є психофізіологічна підготовка авіаційного фахівця до виконання професійних дій у складних умовах діяльності. Подальше наше дослідження буде спрямоване на пошук шляхів формування в пілотів необхідних професійно важливих психофізіологічних якостей.

#### **Список використаної літератури**

1. Алякринский Б. С. О механизмах пространственной ориентировки в полете и некоторых причинах ее нарушения / Б. С. Алякринский // Косм. биол. и мед. – 1968. – Т. 2. – № 1. – С. 63–68.
2. Береговой Г. Т. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / Г. Т. Береговой, Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – Москва : Наука, 1978. – 303 с.
3. Ворона А. А. Повышение надежности пространственной ориентировки лётного состава психолого-педагогическими методами / А. А. Ворона, И. М. Жданько // Авиакосмическая и эколог. медицина. – 2006. – Т. 40. – № 2. – С. 111–119.
4. Гиллингем К. Классификация нарушений пространственной ориентировки / К. Гиллингем. – 1992. – 96 с.
5. Коваленко П. А. Пространственная ориентировка пилотов: (Психологические особенности) / П. А. Коваленко. – Москва : Транспорт, 1989. – 230 с.
6. Коваленко П. А. Пилоту вертолета о полетах в безориентирных условиях / П. А. Коваленко, В. Л. Шаньков. – Москва : Транспорт, 1992. – 96 с.
7. Коваленко П. А. Пилоту о работе с авиагоризонтами / П. А. Коваленко. – Москва : Транспорт, 1989. – 80 с.
8. Коваленко П. А. Методические основы авиационной делиалогии / П. А. Коваленко // Материалы XXI Гагаринских научных чтений по авиации и космонавтике. – Москва : б/из., 1991. – 239 с.
9. Aviation Safety Boeing Commercial Airplanes “Statistical Summary of Commercial Jet Airplane Accidents Worldwide Operations 1959 – 2015”. – 22 p.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

#### **Булава В. В. Иллюзии пространственного положения пилота и их влияние на трудоспособность авиаспециалиста и безопасности полета**

*В статье рассмотрены опасные факторы профессиональной деятельности пилотов, в частности иллюзии пространственной ориентации. Обращено внимание на нарушение пространственной ориентировки авиаспециалистов и связанные с этим последствия во время выполнения полета. Проанализированы типы нарушения пространственной ориентации и их характеристика. Акцентируется на необходимости формирования у пилотов необходимых психофизиологических качеств в контексте безопасности полетов.*

**Ключевые слова:** *пилот, иллюзии, нарушение пространственной ориентации, воздушное судно, зрительный анализатор.*

**Bulava V. Illusions of the Spatial Position of the Pilot and Their Impact on the Ability of the Airman and the Safety of Flights**

*The article deals with the dangerous factors of professional activity of pilots, in particular with illusions of spatial orientation. Provided the estimation of the influence of the spatial orientation loss and its influence on the efficiency and safety of flights. A survey of violations of spatial orientation (NGOs) by Gillingham (1992) is given. It is revealed a detailed description of each of the three basic types: type I-that covers unconscious or unrecognized violations, type II – conscious violation and type III – violation of spatial orientation with a complete loss of operativeness of the pilot.*

*We consider the illusion of spatial position from the point of view of erroneous interpretation by the human psyche (pilot) of visual, vestibular and sensory (bodily) signals-irritants.*

*The article contains a description of the physiological component of the main known visual illusions in aviation. In particular, illusions caused by the distortion or complete loss of the picture of the peripheral field of vision, associated primarily with the perception of the land or the natural horizon line. It is also considered to be very dangerous for the pilots the complete disappearance of the visual reference points of the peripheral outside the cockpit space. In daylight flight conditions in the desert zone, dust storm, blowing up sand particles and forming a cloud of dust under the effect of airflow from the rotor blades rotations, arises the phenomenon called “yellow veil”. In the northern regions, similar phenomena (snow-storm, lifting the mass of snowflakes), are called the “white shroud” effect. Presented the consideration of the illusion phenomenon, which is known as the “black hole”.*

*The article considers vestibular illusions as the causes of spatial orientation loss. Given the description of the various forms and types of vestibular illusions of spatial orientation, using the classification of Dana Gillengem and Previk, and their characteristics. The phenomenon known in aviation as a “funeral corkscrew” is considered. Given its physiological background, the factors that provoke it are also described. The article emphasizes the necessity for pilots to develop the indispensable psycho-physiological qualities in the context of flight safety.*

**Key words:** *pilot, illusions, violation of spatial orientation, aircraft, visual analyzer.*

УДК 373.2.015.031:502

**В. А. ВОЛКОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

**І. Ю. АЛЕКСЮК**

Мелітопольський державний педагогічний університет  
ім. Богдана Хмельницького

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглянуто погляди вчених на проблему екологічного виховання дошкільників і роль дослідницької діяльності в підвищенні його ефективності. Охарактеризовано сутність, структуру та функції дослідницької діяльності. Визначено педагогічні умови підвищення ефективності екологічного виховання дошкільників у процесі дослідницької діяльності: орієнтування на індивідуальну значущість отриманої інформації; відтворення набутих знань у різних видах діяльності, вміння визначати задум дослідницької діяльності та планувати діяльність дітей, визначати мету, добирати засоби, зміст діяльності дітей до початку й після закінчення дослідження; систематичність практичної діяльності вихователя та дітей у природі.*

**Ключові слова:** екологічне виховання, дослідницька діяльність, експериментування, дослідди.

Одна з тенденцій подальшого розвитку цивілізованого суспільства полягає в навчанні молодшого покоління відчуття відповідальності за навколишнє середовище, адже від рівня екологічної освіти населення залежить його стан. Сьогодні екологічну освіту визначають як безперервний процес навчання, освіти та розвитку особистості, формування науково-практичних знань і навичок, цінностей. Мета екологічної освіти орієнтована на формування екологічної культури особистості на основі формування позитивного досвіду взаємодії людини з природою.

Згідно з вимогами Базового компонента, до кінця дошкільного періоду в дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань і змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сукупністю знань, скільки відкривати перед ними “науку життя”, яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки.

Вплив природи на формування особистості розкрито в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, С. Русової, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Питання екологічного виховання розглянуто в педагогічних працях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Н. Виноградової, Н. Ли-

сенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Т. Поніманської, Н. Яришевої та ін. Учені довели, що через дослідницьку діяльність діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні умовисновки. Проблему організації дослідницької діяльності дошкільників в Україні розглядали: Г. Беленька, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та ін. Було розроблено структуру, умови та зміст дослідницької діяльності з дошкільниками. Основне програмно-методичне забезпечення екологічного виховання дошкільників відображено в програмі “Українське дошкілля” (А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гавриш та ін.). Проте на сьогодні методика організації дослідницької діяльності в дошкільному віці розроблена недостатньо.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та експериментально довести ефективність екологічного виховання старших дошкільників у процесі дослідницької діяльності в дошкільних навчальних закладах

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і дослідних даних), емпіричні (спостереження, показ, бесіда, пояснення, заохочення, порада, практичні вправи, ігрові дії), математичні методи обробки експериментальних даних.

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури взаємодії з природою [5, с. 6]. Виховання дитини в дошкільному закладі повинно бути організовано так, щоб усіляко посилити пізнавальні можливості дітей завдяки формуванню в них допитливості та стійкого інтересу до навколишнього світу. Природа повинна відкритися перед дитиною як жива лабораторія, де можна спостерігати й вивчати життя її мешканців, як школа, в якій можна успішно оволодіти елементарними правилами поведінки, вміннями та навичками розумного використання природи, примноження її багатства [4, с. 283].

Формування екологічних уявлень відбувається протягом усього дошкільного віку, причому діти 6-го року життя здатні зрозуміти й більш складні зв'язки між життям тварин та інших живих істот, що знаходяться в одному природному угрупованні, а також причинно-наслідкові залежності між діяльністю людини та природою.

Дослідницька діяльність виконує такі основні пізнавальні функції, як демонстрація зв'язків, недоступних для органів чуття дитини, проникнення в саму сутність явищ природи. Вона сприяє розвитку пізнавальної активності дітей, їх самостійності та творчості у вирішенні повсякденних завдань.

У процесі експериментування пізнавальні практичні дії з об'єктами природи виконує кожна дитина й самостійно знаходить відповіді та пояснення, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання й можливості [2; 3].

Беручи за основу структуру дослідження та враховуючи чуттєво-предметну сутність експериментально-дослідницької діяльності, виділяють такі необхідні умови, що забезпечують ефективність діяльності вихователя: знання та досвід у галузі екологічного виховання; вміння визначати задум

експериментально-дослідницької діяльності та планувати діяльність дітей, визначати мету, добирати засоби, зміст діяльності дітей до початку й після закінчення дослідження; систематичність практичної діяльності вихователя й дітей у природі; інтерпретація результатів цієї діяльності в інші види з дещо зміненими змістом, завданнями й умовами.

Для того, щоб знання дітей про природу були усвідомленими, застосовують нескладні досліди. Дослід – це спостереження, яке проводять у спеціально організованих умовах. Він сприяє формуванню в дітей пізнавального інтересу до природи, розвиває спостережливість, розумову діяльність. Досліди мають велике значення для усвідомлення дітьми причинно-наслідкових зв'язків: уточнюються знання про властивості та якості об'єктів природи (про властивості снігу, води, про їх зміни тощо).

Використання дослідів цінне тим, що вони мають велику переконуючу силу, знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту та міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей і словесне обґрунтування. Такий органічний зв'язок і сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників.

В елементарні досліди для дітей треба вводити такі явища та об'єкти природи, які наочно виражені, зв'язки між якими доступні осмисленню дітьми.

Найбільше дослідів у дошкільному закладі проводять з метою вивчення властивостей об'єктів неживої природи: води, повітря тощо. Легко переконати дітей шляхом досліду, що полягає в перетворенні води на лід і льоду на воду, води на пару. Влітку цікаво показати дітям утворення веселки, спрямувавши для цього проти сонця струмінь води. Це переконує дітей у матеріальності цього гарного світлового явища в природі. За можливістю цікаво організувати дослід з вирощуванням рослин у ґрунті. Більшість дослідів з рослинами проводять для того, щоб переконати дітей у важливості для розвитку рослин основних факторів зовнішнього середовища: води, тепла, поживних речовин.

Щодо організації експериментальної перевірки екологічного виховання в умовах дошкільного навчального закладу, то такі науковці, як Г. Беленька, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, З. Плохій, Н. Яришева, сходяться в єдиній думці, що експериментальна діяльність як форма ознайомлення дітей із природою забезпечує найвищий ступінь пізнавальної активності дітей. Вона дає змогу сформувати в них цілісні уявлення про явища природи, виявити їх причини та взаємозв'язки [1; 4; 6; 7].

Метою експериментального етапу нашого дослідження було визначення рівня екологічного виховання старших дошкільників і формування системи відповідних екологічних компетентностей. Створюючи експериментальну програму, ми передбачали, що екологічне виховання старших дошкільників, спрямоване на використання реалізації потреб дітей у пізнанні навколишнього світу, найбільш ефективно відбудуватиметься в процесі експериментально-дослідницької, пошукової діяльності.



На підставі аналізу наукової літератури визначено такі критерії екологічного виховання дітей дошкільного віку: емоційний, когнітивний, діяльнісний.

Показники когнітивного критерію: наявність системи знань про рослини та тварин, неживу природу, їх взаємозв'язок і взаємозалежність; знання основних правил природокористування, розуміння їх екологічної суті (треба охороняти корисні види рослин, тварин від винищення; не можна брати живих істот із місць їх існування; дбайливо ставитися до землі, води, повітря, оскільки це середовище, де мешкають живі істоти; обережно поводитися в природі, щоб не завдавати їй шкоди тощо).

Показниками емоційного критерію є прояв позитивних емоційних реакцій на об'єкти та явища природи; прояв відповідного емоційного ставлення до виконання та порушення правил поведінки в природі.

Показники діяльнісного критерію: стійкий прояв турботи про мешканців куточка природи, позитивне ставлення до праці в природі, наявність відповідних навичок і вмінь; оволодіння конкретними способами поведінки під час прогулянок на майданчику дошкільного закладу та екскурсій на природу згідно із засвоєними правилами [1; 4; 6; 7].

Згідно з критеріями, визначено рівні екологічної вихованості дошкільників: високий, середній та низький.

На констатувальному етапі дослідження виявлено недостатній рівень екологічної вихованості дітей як у контрольній, так і в експериментальній групах, що зумовило доцільність проведення формувального експерименту в експериментальній групі.

Методика формувального експерименту ґрунтувалася на принципах використання дослідницької діяльності та спрямована на розвиток особистості дитини, вміння порівнювати, узагальнювати власні спостереження, бачити й розуміти красу навколишнього світу, на вдосконалення мовлення та мислення дошкільників, творчих здібностей, культури почуттів.

Пошукова діяльність дитини була спрямована на пізнання й перетворення об'єктів навколишньої дійсності, експериментування сприяло розширенню кругозору, збагаченню досвіду самостійної діяльності, саморозвитку дитини. Засвоєння системи наукових понять, експериментальних способів пізнання навколишньої дійсності дало можливість дитині стати суб'єктом навчання, навчитися вчитися, що є одним із аспектів підготовки до школи, дає змогу розвинути інтелектуальну активність, пізнавальну культуру та ціннісне ставлення до реального світу.

Експерименти позитивно вплинули на емоційну сферу дитини, на розвиток її творчих здібностей, які дали реальні уявлення про різні сторони досліджуваного об'єкта, його взаємини з іншими об'єктами та з середовищем існування. У процесі експерименту активізувалися розумові процеси, адже постійно виникала необхідність здійснювати операції аналізу й синтезу, порівняння та класифікації, узагальнення. Необхідність звітуватися про побачене, формулювати виявлені закономірності та висновки сти-

мулювала розвиток мовлення. Результатом стало не тільки ознайомлення дитини з новими фактами, а й накопичення розумових прийомів і операцій, які розглядають як розумові вміння.

Під час проведення дослідів постійно виникала необхідність вимірювати, порівнювати, визначати форму й розміри. Все це надає математичним уявленням реальну значущість і сприяє їх усвідомленню. Водночас володіння математичними операціями полегшувало експериментування.

Після формувального експерименту було проведено повторне вимірювання рівня екологічних знань дітей старшого дошкільного віку. Контрольне обстеження показало, що в групі, де виховання здійснювалося за традиційною програмою, відбулися незначні позитивні зміни, в той час як в експериментальній групі діти досягли досить високих результатів. За когнітивним критерієм в експериментальній групі показники змінилися в кращий бік за всіма рівнями, відповідно, на 6,7%. У дошкільників контрольної групи спостерігалися позитивні зміни за середнім і низьким рівнями: вони покращилися, відповідно, на 6,7%.

За емоційним критерієм в експериментальній групі високий рівень підвищився на 6,7%; середній – на 6,6%, низький рівень покращився на 13,3%. У контрольній групі всі показники залишилися без змін.

За діяльнісним критерієм в експериментальній групі високий рівень покращився вдвічі: на 13,4%, середній – на 6,6%, низький – на 20%. У контрольній групі відбулися позитивні зрушення в середньому й низькому рівнях.

Аналізуючи результати експерименту, необхідно наголосити, що значно зросла ініціативність у практичній діяльності та активність дітей при виконанні практичних доручень. Діти експериментальної групи помітно розширили свої екологічні уявлення, своє вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі; в них зріс інтерес та емоційна реакція до об'єктів і явищ природно-предметного світу; діти стали добрішими, навчилися співпереживати, радіти, хвилюватися, оволоділи навичками догляду за тваринами та рослинами.

**Висновки.** Ефективність екологічного виховання залежить від активної дослідно-пошукової роботи дитини в природі; рівня розвитку дітей; рівня розвитку словесно-понятійного мислення, вміння узагальнювати, порівнювати; змісту конкретного завдання.

Для підвищення ефективності екологічного виховання дітей дошкільного віку в процесі дослідницької діяльності необхідно дотримуватися таких педагогічних умов: орієнтування на індивідуальну значущість отриманої інформації; відтворення набутих знань у різних видах діяльності: зображувальній, конструктивній, музичній, мовленнєвій, ігровій.

Ефективність діяльності вихователя забезпечують: знання та досвід у галузі екологічного виховання, вміння визначати задум експериментально-дослідницької діяльності та планувати діяльність дітей, визначати мету, добирати засоби, зміст діяльності дітей до початку й після закінчення дослідження; систематичність практичної діяльності вихователя та дітей у

природі; інтеграція результатів цієї діяльності в інші види з дещо зміненими змістом, завданнями й умовами.

#### Список використаної літератури

1. Беленька Г. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч.-метод. посіб. / Г. Беленька, Т. Науменко, О. Половіна. – Київ : Генеза, 2013. – 112 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Бондаренко В. О. Формування екологічного світорозуміння дошкільників через пошуково-дослідницьку діяльність / О. В. Бондаренко // Майстер класи для вихователів ДНЗ / упоряд. В. М. Кравцова. – Харків : Основа, 2009. – 284 с.
4. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навч.-метод. посіб. для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – Київ : Слово, 2009. – 400 с.
5. Ніколаєнко В. М. Екологічне виховання в ДНЗ. 2–6 років / В. М. Ніколаєнко. – Харків : Основа, 2014. – 207 с.
6. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / З. П. Плохій. – Київ : Редакція журналу Дошкільне виховання, 2002. – 173 с.
7. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – Київ : Вища школа, 1993. – 255 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

#### **Волкова В. А., Алексюк И. Ю. Результаты экспериментального исследования экологического воспитания дошкольников в процессе исследовательской деятельности**

*В статье рассмотрены взгляды ученых на проблему экологического воспитания дошкольников и роль исследовательской деятельности в повышении его эффективности. Охарактеризована сущность, структура и функции исследовательской деятельности. Определены педагогические условия повышения эффективности экологического воспитания дошкольников в процессе исследовательской деятельности: ориентирование на индивидуальную значимость получаемой информации; воспроизведение приобретенных знаний в различных видах деятельности, умение определять замысел исследовательской деятельности и планировать деятельность детей, определять цель, подбирать средства, содержание деятельности детей до начала и после окончания исследования; систематичность практической деятельности воспитателя и детей в природе.*

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, исследовательская деятельность, экспериментирование, опыты.

#### **Volkova V., Alexyuk I. Results of Experimental Research of Ecological Education of Preschool Children in the Process of Research Activity**

*The article considers the views of scientists on the problem of ecological education of preschool children and the role of research activity in increasing its effectiveness. Ecological education is a systematic pedagogical activity aimed at developing a culture of interaction with nature in man. The essence, structure and functions of research activity are characterized. Experimental-research activity provides the highest degree of cognitive activity of children, allows to form in children integral ideas about the phenomena of nature, to reveal their causes and interrelations. Research activities perform such basic cognitive functions: the demonstration of connections that are inaccessible to the senses of the child, the insights into the nature of the phenomena of nature. Structural components of research activities are: the accumulation of empirical experience in the cognition of nature, the formulation of a hypothesis, goal-directed observation, the phased fixing of results, the comparison of the results of research and control material through various methods and techniques, and the formulation of conclusions. Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of environmental*

*education of preschool children in the process of research activity are determined: knowledge and experience of the educator in the field of ecological education; Orientation to the individual significance of the information received; Reproduction of acquired knowledge in various activities, the ability to determine the design of research activities and plan the activities of children, determine the purpose, select the means, content of children's activities before and after the end of the study; The systematic nature of the practical activities of the educator and children in nature. The criteria for the ecological education of children of preschool age are defined: emotional, cognitive, activity and three levels of ecological education: high, medium and low. The children of the experimental group broadened their ecological notions, the ability to establish cause-effect relationships in nature; They have increased their interest in objects and phenomena of the natural-objective world; Children have learned to empathize, have mastered the skills of caring for animals and plants.*

**Key words:** *ecological education, research activity, experimentation, experiments.*

## АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПРОГРАМІСТА ЯК СОЦІАЛЬНОГО ЗАПИТУ ДО ЯКОСТІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті проаналізовано професійну діяльність інженера-програміста відносно соціального запиту до якості його фахової підготовки. Розглянуто вплив інформаційних технологій на різні сфери суспільного виробництва і компетенції сучасного фахівця будь-якої сфери. Названо причини популярності професії інженера-програміста, а також зростання потреби у хороших фахівцях цієї професії. Аналіз наукових праць свідчить про те, що актуальним завданням сучасної вищої освіти є підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, інженер-програміст, професійна підготовка, вища освіта.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, що почався з середини ХХ ст., вплинув майже на кожну сферу суспільного виробництва. Автоматизація виробництва дала змогу значно скоротити кількість робітників, одночасно зменшуючи собівартість, кількість браку, негативний вплив “людського фактора”. Сьогодні широко використовуються доступність інформації, дистанційна освіта, вебінари, бази даних, віртуальне навчальне середовище; такі засоби, як: електронне обладнання, обчислювальна техніка, комп’ютерні мережі; спеціальне програмне забезпечення: навчальне, тренувальне, контрольне, моделювальне, інструментальне та ін.

У медицині використовуються інформаційні технології для діагностики, терапії, консультування, відео-трансляцій та відео-конференцій, створення баз даних, лабораторної інформаційної системи, електронних історій хвороб, електронного документообігу та ін. Значні можливості використовуються у банківській, фінансовій сфері та торгівлі: автоматизація складання звітів та ведення банківських операцій, надання послуг та взаємодія з клієнтами через Інтернет, розрахунки через Інтернет, віртуальні банки, платіжні та кредитні картки, банкомати та термінали тощо.

Важко навіть перерахувати всі можливості інформаційних технологій. Вони змінюють не тільки характер професійної діяльності, а й вимоги до компетентності сучасного фахівця будь-якої сфери. Змінюється сам ринок праці. П. Лукша, Д. Судаков та ін. провели експертні опитування та розробили “Атлас нових професій”, у якому відобразили професії, які зникнуть, та нові професії, які з’являться у найближчі 10–15 років. Серед перших перераховано 57, зокрема бухгалтер, юрисконсульт, нотаріус, перекладач, журналіст, диспетчер, бібліотекар, листоноша, офіціант, шахтар, швачка, кур’єр та ін. У той же час вони прогнозують появу 186 нових про-

фесій: IT-медик, архітектор медобладнання, проектувальник інфраструктури “розумного будинку”, проектувальник особистої безпеки, аналітик експлуатаційних даних, тренер творчих станів, координатор освітньої онлайн-платформи, медіаполіцейський, проектувальник промислової робототехніки, архітектор інформаційних систем, дизайнер інтерфейсів та ін. [1]. Чи виправдаються ці прогнози – покаже час, але з упевненістю можна стверджувати, що зміни у професійному житті будуть відбуватись, а від фахівців будь-якої сфери буде вимагатись інформаційна компетентність. І все більшою буде потреба в професіоналах, що розробляють програмне забезпечення.

Розвиток інформаційних технологій та програмного забезпечення приведуть до ще більших інновацій у майбутньому в нашому житті та професійній діяльності. Деякі розробки ще не стали буденними, але вже активно досліджуються та впроваджуються.

Науковці демонструють досліди, коли паралізовані пацієнти здатні управляти своїми протезами силою думки, і нам повідомляють, що для цього вже не потрібна нейрохірургічна операція імплантації електродів у мозок, нова конструкція досить безпечно імплантується через кровоносні судини [4]. П. Єрьоменко зазначає, що “до 2020 року на дорогах буде більше десяти мільйонів безпілотних автомобілів” [7]. А. Курпатов наводить дані про те, що “більшість вчених, які займаються розробкою штучного інтелекту, вважають, що це трапиться вже приблизно через 40–60 років” [11].

Розвиток інтернет-речей, у тому числі розумних будинків, робототехніки, безпілотних автомобілів, штучного інтелекту – для будь-якої людини це нові можливості та нові виклики. Але такий розвиток техніки і технологій безумовно потребують висококомпетентних інженерів-програмістів, здатних до нестандартних рішень, творчого підходу, до вирішення складних завдань, розумних, знаючих, добре підготовлених.

Питаннями вдосконалення професійної підготовки, організацією інженерної освіти з урахуванням специфіки фахівців у вищих навчальних закладах займалися такі вчені, як О. Романовський, Д. Томас, І. Тяпін, Е. Хант; питаннями щодо структури і функцій інженерної діяльності – О. Коваленко, Ю. Нагірний, С. Резнік, О. Романовський [9; 12; 15; 17; 20; 21].

Усі функції загальної інженерної діяльності є справедливими для інженера-програміста, але його професійна діяльність, безумовно, має свою специфіку, що відрізняє її від усіх інших видів інженерної справи. Аналізу цієї проблеми присвячені праці А. Жидкова, В. Осадчого, К. Осадчої, І. Сердюка, О. Романової [8; 13; 16]. Але залишаються недостатньо дослідженими питання професійної діяльності інженера-програміста з точки зору соціального запиту до якості його професійної підготовки. Організація фахової підготовки інженерів-програмістів вимагає аналізу специфіки їх професійної діяльності, адже вона повинна максимально відповідати суспільним вимогам сьогодення.

*Метою статті* є аналіз професійної діяльності інженера-програміста як соціального запиту до якості його професійної підготовки.

Найбільш повно завдання та обов'язки інженера-програміста, до виконання яких його повинна підготувати вища освіта, представлені у Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників: “На основі аналізу математичних моделей і алгоритмів рішення економічних та інших задач розроблює програми, які забезпечують можливість виконання алгоритму і, відповідно, поставлену задачу засобами обчислювальної техніки, проводить їх тестування і налагодження. Розроблює технологію розв'язання задачі на всіх етапах. Здійснює вибір мови програмування і переклад нею алгоритмів задач. Визначає інформацію, яка підлягає обробленню засобами обчислювальної техніки, її обсяги, структуру, макети і схеми вводу, оброблення, зберігання і видавання інформації, методи її контролю. Визначає обсяги і зміст даних тестових прикладів, які забезпечують найбільш повну перевірку відповідності програм їх функціональному призначенню. Виконує роботи під час підготовки програм до налагодження і проводить їх налагодження. Розроблює інструкції на роботи з програмами, оформлює необхідну технічну документацію. Визначає можливість використання готових програмних засобів. Здійснює супроводження впроваджених програм і програмних засобів. Розроблює і впроваджує методи і засоби автоматизації програмування, типові і стандартні програмні засоби. Бере участь у проектних роботах. На основі логічного аналізу проводить камеральну перевірку програм. Визначає сукупність даних, що забезпечують урахування максимального числа умов, які включено до програми, виконує роботи з її підготовки до налагодження. Здійснює запуск налагоджених програм і введення вихідних даних, які визначаються умовами поставлених задач. Проводить коректування розробленої програми на основі аналізу вихідних даних. Розроблює інструкції щодо роботи з програмами, оформляє необхідну технічну документацію. Визначає можливість використання готових програм, розроблених іншими підприємствами (установами). Розроблює і впроваджує методи автоматизації програмування, типові і стандартні програми, програмуючі програми, транслятори, вхідні алгоритмічні мови. Розробляє і впроваджує системи автоматичної перевірки правильності програм, типові і стандартні програмні засоби, складає технологію оброблення інформації. Виконує роботи з уніфікації і типізації обчислювальних процесів. Бере участь у створенні каталогів і картотек стандартних програм, розробленні форм документів, які підлягають машинному обробленню, у проектних роботах, що стосуються розширення сфери застосування обчислювальної техніки” [14].

Згідно з професіограмою професії “програміст” О. Романової, домінуючими видами його діяльності є розробка на основі аналізу математичних алгоритмів програм (повний і точний опис процесу обробки інформації на спеціально придуманій формальній мові), що реалізують рішення різних завдань: вибір методу чисельного рішення задачі, тобто зведення

складних математичних формул до елементарних арифметичних дій; складання алгоритму – детального плану рішення задачі – чи вибір оптимального для вирішення цього завдання алгоритму; визначення інформації, що підлягає обробці на комп'ютері, її обсягів, структури, макетів і схем введення, обробки, зберігання та видачі інформації, методів її контролю; визначення можливості використання готових програм; вибір мови програмування і переклад на неї моделей і алгоритмів, що використовуються; підготовка програми до налагодження і проведення налагодження і коректування (знаходження і усунення різних помилок, які, можливо, містяться в програмі); розробка інструкції для роботи з програмами; участь у створенні технічної документації; супровід упроваджених програм і програмних засобів (засобів, що забезпечують нормальну роботу програми); розробка та впровадження методів автоматизації програмування (використання простих програм для створення програм більш високого рівня); участь у створенні каталогів і картотек стандартних програм [16].

На основі аналізу обов'язків та видів діяльності інженера-програміста можна зробити висновок, що для здійснення технологічних функцій його професійна підготовка повинна бути спрямована на розвиток математичних здібностей і алгоритмічного мислення, знань, вмінь, навичок з мов програмування, з розробки й використання технічної документації, з розробки, впровадження, застосування, перевірки, контролю програмного забезпечення та на розвиток багатьох інших якостей, здібностей, знань, вмінь, здатності для виконання складних, різноманітних професійних завдань.

Згідно з даними дослідження порталу Stack Overflow, проведеного у 2016 р., у ІТ-сфері “серед 92,8% чоловіків нарахували всього 5,8% жінок”. За результатами цього опитування, у якому взяли участь 56 033 осіб із 173 країн світу (у тому числі 802 – українці): “середньостатистичний програміст – це чоловік віком до 30 років, який обожнює JavaScript, займається самоосвітою, проводить робочі дні в офісі і готовий розглядати пропозиції роботи, хоча і не шукає її цілеспрямовано” [6]. З цього опису особливо хотілося б відзначити постійну освіту, оскільки бурхливий розвиток ІТ-сфери робить вміння вчитися та постійне самовдосконалення професійно важливою, необхідною умовою успішної діяльності будь-якого інженера-програміста.

Професія інженера-програміста є однією з найбільш популярних та затребуваних у сучасній Україні. Відповідно до дослідження міжнародного кадрового порталу hh.ua, у 2014 р. рейтинг найбільш престижних професій очолює професія програміста, ІТ-спеціаліста. При цьому рейтинг престижності з 2013 р. зріс майже у 2 рази [6]. І. Малик, згідно з даними досліджень 2014–2015 рр., зазначає, що протягом кількох років першість у рейтингу найперспективніших професій утримують ІТ-фахівці. Це загальносвітовий тренд, до якого призводить розвиток технологій і зростання користувачів мережі Інтернет [6].



Професії ІТ-сфери належать також до найбільш високооплачуваних в Україні. Український сайт Сьогодні. ua на початок 2017 р. наводить дані Державної служби статистики, відповідно до яких професії ІТ-спеціалістів перебувають на третьому місці за рівнем заробітної плати в Україні (після працівників сфери авіатранспорту, фінансистів і страховиків) [10]. Але за даними сайту “Освіта в Україні”, професії інженер ІТ та програміст є найбільш затребуваними і такими, де заробітна плата молодого спеціаліста найбільш висока. Серед топ-20 спеціальностей в Україні вони були поставлені на перше місце [19].

Ринок праці у сфері ІТ продовжує зростати (з січня 2016 р. по лютий 2017 зростання становило 23% вакансій). Відзначається також, що найбільшим ІТ-роботодавцем, як і раніше, є Київ, займаючи частину в 48% як за вакансіями, так і за резюме. Роботодавці шукають досвідчених (рівень middle і senior), а в базі резюме превалюють молоді таланти. На другому місці з 12% вакансій і 14% резюме знаходиться Харків, а третє місце посідає Львів з 9% вакансій і 5% резюме. Так само в лідерах Одеса і Дніпро”. Найбільш затребуваними вакансіями є веб-розробники, сфера дизайну та системне адміністрування. Найбільш високооплачувані – програмісти Java та .NET, а також C/C++ [18].

Беручи до уваги зростання ринку праці в Україні, перспективність та затребуваність професії сфери ІТ, не дивно, що й серед абітурієнтів ці спеціальності є одними з найбільш популярних. За даними МОН 2016 р., до рейтингу першості за кількістю заяв, поданих на бакалаврат, увійшли: філологія – 108 184 заяви, право – 105 347, менеджмент – 70 785, комп’ютерні науки та інформаційні технології – 64 811 [3].

Проте, незважаючи на зростання ринку праці і заробітної плати та популярність спеціальності серед абітурієнтів, в Україні спостерігається дефіцит програмістів. З одного боку, це загальносвітова тенденція, що пов’язана з розвитком технологій і, відповідно, потребою у кваліфікованих спеціалістах, з іншого – проблеми українського ринку праці загострюються у зв’язку з еміграцією. Як зазначає Д. Вергул, “розробників початкового рівня (Junior) на українському ринку вистачає (хоча і тут з розумними кадрами теж бувають проблеми), а ось айтишників вищого класу вже не так багато. Наприклад, багато Senior-фахівців (тестувальники, продакт-менеджери) їдуть за кордон, де їм пропонують роботу на більш високі зарплати з можливістю кар’єрного зростання”. Він також вказує: “щоб якимось перекрити дефіцит кадрів, ІТ-компанії активно налагоджують зв’язки з провідними українськими технічними вузами... Щорічно спеціалізовані інститути випускають 600 тис. комп’ютерників, що є 4-м показником в Європі. Але якість підготовки постійно знижується, нарікають експерти. В Україні зараз налічується не більше 100 тис. талановитих інженерів” та підкреслює, що “дефіцит кваліфікованих ІТ-шників на міжнародному ринку праці тільки загострюється” [5].

Отже, запит сучасного суспільства до вищих технічних навчальних закладів безпосередньо спрямований на професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів. Але потрібно відзначити, що в аналітичних оглядах стосовно професії інженера-програміста зазначається, що роботодавці не просто не можуть знайти потрібного фахівця, але не можуть знайти хорошого фахівця, який відповідав би їх вимогам. Тобто спостерігається не тільки кількісна, а й, так би мовити, якісна нестача інженерів-програмістів: “проблема ускладнюється тим, що, за словами роботодавців, якість освіти випускників профільних ВНЗ не відповідає належному рівню, і щоб зайняти відкриту позицію в компанії, вони змушені проходити додаткове навчання” [2]. Отже, актуальним завданням сучасної вищої технічної освіти є значне підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

**Висновки.** Таким чином, професія інженера-програміста є однією з актуальних, затребуваних, високооплачуваних, популярних серед абітурієнтів сьогодні. Подальший науково-технічний прогрес безпосередньо пов’язується з професійною діяльністю програміста, а розвиток технологій призводить до їх дефіциту у всьому світі. Тому удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищих технічних навчальних закладах є одними із найбільш важливих завдань педагогічної теорії і практики.

#### **Список використаної літератури**

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru/>.
2. В ЕС ожидают дефицит 900 тыс. IT-специалистов [Электронный ресурс] // Сообщество программистов. – 2014. – Режим доступа: <https://dou.ua/lenta/news/900k-devs-in-eu/>.
3. В МОН назвали топ-10 самых популярных вузов среди поступающих [Электронный ресурс] // Дзеркало тижня (ZN.UA). – 2016. – Режим доступа: [https://zn.ua/UKRAINE/v-mon-nazvali-top-10-samyu-populyarnyh-vuzov-sredi-postupayuschih-220841\\_.html](https://zn.ua/UKRAINE/v-mon-nazvali-top-10-samyu-populyarnyh-vuzov-sredi-postupayuschih-220841_.html).
4. В США разработали устройство для управления техникой силой мысли [Электронный ресурс] // Дзеркало тижня (ZN.UA). – 2016. – Режим доступа: [https://zn.ua/TECHNOLOGIES/v-ssha-razrabotali-ustroystvo-dlya-upravleniya-tehnikoy-siloy-mysli-203918\\_.html](https://zn.ua/TECHNOLOGIES/v-ssha-razrabotali-ustroystvo-dlya-upravleniya-tehnikoy-siloy-mysli-203918_.html).
5. Вергун Д. Украинские IT-шники бегут из страны [Электронный ресурс] / Д. Вергун // Украинский бизнес ресурс. Технологии. – 2017. – Режим доступа: <http://ubr.ua/ukraine-and-world/technology/ukrainskie-it-shniki-behut-iz-strany-3844024>.
6. Две трети программистов являются самоучками и зарабатывают больше \$100 000 в год [Электронный ресурс] // Украинский бизнес ресурс. Рынок труда. – 2016. – Режим доступа: <http://ubr.ua/labor-market/ukrainian-labor-market/dve-treti-programmistov-iavliautsia-samouchkami-i-zarabatyvaut-bolshe-100-000-v-god-390706>.
7. Еременко П. “Ваша машина должна сбить этого ребенка”. О беспилотных автомобилях и этике будущего [Электронный ресурс] / П. Еременко // Сноб. Наука и технологи. – 2016. – Режим доступа: <https://snob.ru/selected/entry/118500>.
8. Жидков А. Культура программирования [Электронный ресурс] / А. Жидков // JavaPortal.ru – всё о Java и Javascript. – Режим доступа: [http://www.javaportal.ru/articles/culture\\_of\\_programming.html/](http://www.javaportal.ru/articles/culture_of_programming.html/).

9. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методологічний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу / О. Е. Коваленко. – Харків : Основа, 1996. – 184 с.
10. Кто заработал больше всех: самые высокооплачиваемые профессии в Украине [Электронный ресурс] // Сегодня.ua. – 2017. – Режим доступа: <http://www.segodnya.ua/economics/enews/kto-zarabotal-bolshe-vseh-samye-vysokooplachivaemye-professii-v-ukraine-782181.html>.
11. Курпатов А. Четвертая мировая. Big Data [Электронный ресурс] / А. Курпатов // Сноб. Наука и технологии. – 2017. – Режим доступа: <https://snob.ru/selected/entry/120728>.
12. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід / Ю. П. Нагірний. – Львів : Електрон, 1999. – 180 с.
13. Осадчий В. В. Вступ до спеціальності програміста : навч. посіб. / В. В. Осадчий, К. П. Осадча, І. М. Сердюк. – Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2011. – 291 с.
14. Про затвердження Випуску 1 “Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності” Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників : Наказ Мінпраці від 29.12.2004 р. № 336 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://donetsk.medprof.org.ua/uploads/media/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA\\_1\\_\\_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_1\\_.pdf](http://donetsk.medprof.org.ua/uploads/media/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA_1__%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_1_.pdf).
15. Резнік С. М. Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Резнік. – Київ, 2007. – 271 с.
16. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ профессии / Е. С. Романова. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 464 с.
17. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.
18. Сколько сейчас платят IT-специалистам [Электронный ресурс] // Труд в цифрах. – 2017. – Режим доступа: <http://ubr.ua/labor-market/work-in-figures/skolko-sejchas-platjat-it-spetsialistam-3840142>.
19. Топ-20 самых востребованных в Украине специальностей [Электронный ресурс] // Освіта в Україні. – Режим доступа: <http://www.education.ua/articles/116/>.
20. Тяпин И. Н. Философские проблемы технических наук [Электронный ресурс] / И. Н. Тяпин. – Режим доступа: [http://stud.com.ua/17668/filosofiya/filosofski\\_problemi\\_tehnichnih\\_nauk](http://stud.com.ua/17668/filosofiya/filosofski_problemi_tehnichnih_nauk).
21. Хант Э. Программист-прагматик. Путь от подмастерья к мастеру / Э. Хант, Д. Томас. – Москва : Лори, 2004. – 270 с.

*Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.*

---

**Гончаренко Т. Е. Анализ профессиональной деятельности инженера-программиста как социальный запрос к качеству его профессиональной подготовки**

*В статье проанализировано профессиональную деятельность инженера-программиста относительно социального запроса к качеству его профессиональной подготовки. Рассмотрено влияние информационных технологий на разные сферы общественного производства и компетенции современного специалиста любой области. Названы причины популярности профессии инженера-программиста, а также роста спроса на хороших специалистов этой профессии. Анализ научных работ даёт возможность понять, что актуальным заданием современного высшего образования является повышение качества образования профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, инженер-программист, профессиональная подготовка, высшее образование.*

**Goncharenko T. The Analysis of a Programmer Engineer Professional Activity as a Social Demand for the Quality of Their Professional Training**

*A programmer engineer professional activity as a social demand for the quality of his professional training is analyzed in the paper. The influence of information technologies on the development of different manufacturing sectors as well as on modern specialists' competencies is presented also. The advances in science and technologies make demand for highly qualified programmers engineer. The overview on programmers' duties and tasks is given. That implies that his professional training is to be directed to the mathematical abilities and algorithmic thinking building, expertise, knowledge and skills on programming languages, and many other necessary abilities. The profile of a typical programmer is given. The research of the reasons of programmer's profession popularity in Ukraine and the world is carried out. The number of applicants to the information technologies departments shows the tendency to grow but it does not meet the demand for competent programmers. The reasons of these employees' scarcity are considered. It is assumed to be a world-wide tendency that is connected with the development of information technologies and, correspondingly, with the demand for skilled specialists. One more reason for this is Ukrainian labor market problem, namely emigration of highly qualified specialists. These problems are presented to be similar to many European countries. The modern society is shown to make an enquiry to higher institutions as for professional training of future programmers engineer. The employers claim that it is a problem to hire a good specialist to meet their requirements, that is to say the problem of programmer shortage is not a quantitative, but qualitative one. Finally, the conclusion is made as to the relevant objective of modern higher technical education – to raise the quality of professional training of future programmer engineers. So the improvement of professional training of future programmer engineers in higher educational establishments is considered to be one of the crucial tasks of pedagogical theory and practice.*

**Key words:** *information technologies, programmer engineer, professional training, higher education.*

М. С. ГУЛІНА

аспірант

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

## МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті наведено аналіз особливостей професійної діяльності магістрів технічних спеціальностей. Проаналізовано різновиди компетенцій та компетентностей, якими повинні володіти магістри технічних спеціальностей під час професійної діяльності. Визначено сутність професійної етики магістра технічних спеціальностей. Виокремлено основні види професійної етики, знання яких задовольняють основні компетентні вимоги до фахівців цього профілю. Зроблено висновок щодо вагомості професійної етики в підготовці магістра технічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** професійна етика, магістри технічних спеціальностей, компетенції магістрів технічних спеціальностей, компетентності магістрів технічних спеціальностей, професійна етика магістрів технічних спеціальностей.

Прагнення країни до підвищення економічного та наукового рівня зумовлює зміну орієнтирів ВНЗ у вихованні майбутніх професіоналів. Підготовка фахівців має бути спрямована на розвиток етичної складової як основи їх професіоналізму.

Магістратура є найважливішою сходинкою в системі підготовки висококваліфікованих кадрів, орієнтованих на науково-дослідну, проектно-розрахункову, виробничо-технологічну, педагогічну та інші види діяльності. Магістр технічних спеціальностей – це не просто гарний фахівець, а професіонал високого рівня, що потребує не лише ґрунтовних знань у сфері своєї спеціальності, а й умінь і навичок із професійної та ділової етики.

**Мета статті** – визначення місця професійної етики в підготовці магістрів технічних спеціальностей на основі аналізу особливостей їх професійної діяльності.

Пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури у своїх дослідженнях здійснювали В. Бондар, О. Мороз, В. Мороз, З. Сліпкань. Питання підготовки магістрів на сучасному етапі знайшли відображення в науково-педагогічних доробках С. Вітвицької, М. Гриньової, В. Манько, Л. Кліх та ін. Питання підготовки магістрів педагогіки у вищих навчальних закладах досліджували К. Балабанова, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, Л. Кайдалова, Ю. Красильник, І. Облес, Н. Приходькіна.

Для визначення місця професійної етики в підготовці магістрів технічних спеціальностей необхідно розкрити сутність поняття професійної етики, проаналізувати особливості майбутньої професійної діяльності магістрів технічних спеціальностей через дослідження компетенцій та компетентностей, а також визначити, які професійно-етичні знання необхідні для задоволення компетентісних вимог магістрів технічних спеціальностей.

Професійна етика – це такі моральні обов’язки, в яких відображається ставлення представника певної професії до об’єкта праці, до колег, до партнерів, членів суспільства. Це усвідомлення своєї моральної відповідальності й готовності виконувати свій професійний обов’язок [7, с. 18–20].

Спираючись на вищезазначене визначення професійної етики, пропонуємо своє, доповнене визначення цієї дефініції.

На нашу думку, професійна етика – це наука, що вивчає морально-професійні стосунки співробітників з урахуванням особливостей їх професійної діяльності й конкретної ситуації; своєрідний кодекс моральних норм та установок, що регулюють поведінку спеціалістів у процесі суспільної праці, ґрунтуючись на основі загальнолюдських моральних цінностей і притаманних їм морально-етичних якостей. Подамо сказане у вигляді схеми (рис. 1).

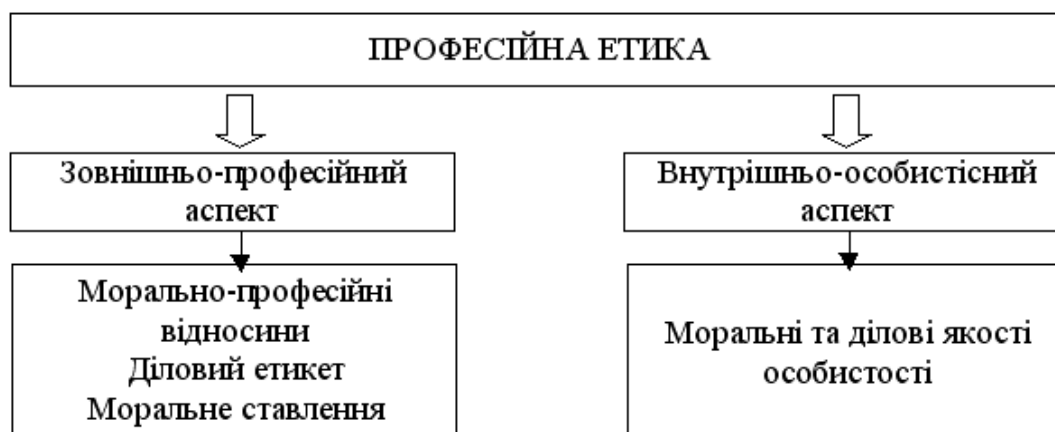


Рис. 1. Сутність професійної етики

Джерело: розроблено автором.

Аналіз особливостей професійної діяльності магістрів технічних спеціальностей передбачає вивчення компетенцій та компетентностей, якими на виході повинен володіти фахівець такого рівня кваліфікації. На основі проведеного аналізу ми зможемо визначити кваліфікаційні вимоги, що пред’являють до магістрів технічних спеціальностей, а отже, і ступінь необхідних етичних знань.

Під компетенцією Н. Любчак розуміє сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для якісного здійснення професійної діяльності особистості [6, с. 34].

Учені Д. Пузанков, І. Федоров і В. Шадриков виділили такі групи компетенцій:

- 1) соціально-особистісні;
- 2) економічні та організаційно-управлінські;
- 3) загальнонаукові;
- 4) загальнопрофесійні (інваріантні до професійної діяльності);

5) спеціальні (володіння алгоритмами діяльності, пов'язаної з моделюванням, проектуванням, науковими дослідженнями) [8, с. 18–20].

Проаналізуємо деякі з них.

Соціально-особистісні компетенції означають систему знань про соціальну дійсність і про себе, а також систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дають змогу швидко й адекватно адаптуватися та зі знаннями справи приймати рішення за різних обставин [3].

До особистісних компетенцій належать лідерські якості, вміння повести за собою, позитивне мислення, організаторські здібності, стресостійкість, готовність брати на себе відповідальність, здатність до інновацій, креативність, націленість на результат, вміння впливати на людей, знання основ психології тощо [9].

Організаційно-управлінські компетенції є характеристикою особистості, що виражаються в здатності здійснювати цілепокладання; організувати, планувати, контролювати діяльність і передбачити її результат, здійснювати аналіз; мотивувати й стимулювати діяльність; розробляти та застосовувати різноманітні управлінські рішення; отримувати й аналізувати інформацію з різних джерел; до адаптації в нових ситуаціях; до самоорганізації та рефлексії [2].

Проведений аналіз дає можливість дійти висновку, що компетенції магістрів технічних спеціальностей є набором не тільки теоретичних і практичних навичок у вузькопрофесійній технічній галузі, а й умінь вирішувати ділові завдання та орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, нести відповідальність за свою діяльність на всіх її етапах. Забезпечити вищевказані компетенції неможливо без знань професійної етики, що наголошує на важливості її вивчення в процесі підготовки магістрів технічних спеціальностей у ВНЗ.

Після закінчення навчання магістри технічних спеціальностей можуть працювати керівниками технічних відділів або філій, викладачами ВНЗ або здійснювати наукову діяльність. Отже, професійна діяльність фахівців зазначеного профілю охоплює такі сфери діяльності, як: управлінська, педагогічна й науково-дослідницька. Зазначений широкий спектр професійної діяльності магістрів технічних спеціальностей зумовлює проведення аналізу відповідних компетентностей, якими вони повонні володіти в професійній діяльності з метою подальшого визначення місця професійної етики в підготовці магістрів технічних спеціальностей.

В. Шапалов сформулював таке визначення компетентності: “Компетентність – це здатність, що виникає при освоєнні особистістю соціального досвіду людства, тотожна людській культурі в усій структурній повноті і включає в себе не тільки знаннєву й операційно-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову” [11, с. 20].

Керівницька діяльність магістрів технічних спеціальностей полягає в правильній організації трудового процесу на підприємстві та ефективній взаємодії з людьми, що, в свою чергу, залежить від володіння цими фахів-

цями управлінською компетентністю. Отже, вважаємо за доцільне розглянути основні складові компетентності керівника.

Ю. Дуднева вважає, що компетентність керівника доцільно розглядати як сукупність таких складових: професійної (спеціальної) компетентності, соціальної, комунікативної, особистісної та індивідуальної компетентностей [4, с. 201].

Професійна (спеціальна) компетентність керівника відображає наявність здібностей вирішувати професійні проблеми та управлінські завдання, що виникають у реальній діяльності, з використанням знань у різних сферах і професійній галузі.

Під соціальною компетентністю керівника розуміють інтегральну характеристику особистості керівника, що відображає досягнення у встановленні й розвитку соціальних контактів, готовність корегувати свою поведінку відповідно до прийнятих у соціумі та в організації норм і правил.

Розвиток комунікативної компетентності керівника передбачає оволодіння системою комунікативних знань, формування комплексу комунікативних умінь і навичок.

Особистісна компетентність керівника – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку.

Індивідуальна компетентність керівника – це спроможність до самореалізації й розвитку індивідуальності, готовність до професійного зростання.

Проаналізовані компетентності керівника підтверджують значущість професійної етики для магістра технічних спеціальностей, а саме таких її складових, як знання необхідних поведінкових норм на підприємстві, корпоративної етики, володіння організаційними вміннями та комунікативними навичками.

Розглянемо компетентність магістра технічних спеціальностей як викладача, оскільки викладацька діяльність є одним із основних напрямів його професійної діяльності.

Завдання педагога – якнайглибше зрозуміти учня, задовольнити його запити, допомогти у становленні особистості. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічному процесі й акцентує на важливості моральних аспектів. Зрозуміло, що інформація, яку надає педагог, повністю залежить від його внутрішнього стану, сформованості його як особистості, моральної зрілості, його уявлень і переконань.

О. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності педагога виділяє такі основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки, систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [7, с. 12].

І. Зязюн одним із компонентів фахової компетентності педагога вбачає педагогічну техніку, яка необхідна для виконання професійних функцій, а саме: вміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати з іншими, володіти технікою мовлення тощо [5, с. 118–121].



Погоджуємося з авторами щодо компетентностей педагогічного працівника та, виходячи з цього, наголосимо на важливості знань із педагогічної етики для магістрів технічних спеціальностей для забезпечення вищезазначених компетентісних вимог.

Наукова діяльність магістрів технічних спеціальностей як молодих учених передбачає дослідницьку компетентність.

Дослідницька компетентність, на думку багатьох учених (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.), належить до ключових. Так, у класифікації А. Хуторського дослідницьку компетентність розглянуто як складову пізнавальної компетентності, що передбачає “елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії”, вона є компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [10, с. 55–61].

Науково-дослідницька компетентність викладача, на думку М. Архипової, – це така сукупність дослідницьких умінь, навичок і способів його діяльності, що дає змогу залучити студента до діяльності дослідника; сприяти розвитку його творчих здібностей; пізнавальних інтересів; активізації та підвищенню ефективності й якості навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 144–148].

У дослідженнях М. Головань дослідницька компетентність визначається як цілісна інтегративна якість особистості, що поєднує знання, вміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісне ставлення та особистісні якості й виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінюванні результатів дослідницької діяльності [3, с. 55–62].

На основі аналізу дослідницької компетентності магістрів технічних спеціальностей також можна зробити висновок щодо високої значущості знань із професійної етики для забезпечення вищезазначених компетентісних вимог майбутнього науковця.

Необхідно також зазначити, що магістри технічних спеціальностей у процесі своєї професійної діяльності повинні бути відповідальними, оскільки від них залежать:

- організація виробничого процесу, робота колективу;
- безпека колег і підлеглих;
- якість перед конкретним споживачем, для якого створюють ту чи іншу техніку;
- якість і безпека використання результатів своєї наукової праці в інших сферах діяльності;
- майбутнє життя суспільства.

Забезпечення вищеперерахованих процесів також неможливе без знань із професійної етики.

Підсумуємо вищенаведений аналіз і представимо своє бачення поняття професійної етики магістрів технічних спеціальностей, на основі якого зможемо зробити висовок щодо місця професійної етики в їх професійній підготовці.

Професійна етика магістрів технічних спеціальностей – це певний ступінь морального розвитку, що характеризується засвоєною й реалізованою в діяльності системою моральних якостей особистості, етичних знань (педагогічної, корпоративної, наукової етики), а також ділових умінь (ділового етикету), якими вони керуються в своїй професійній (керівницькій, педагогічній та науковій) діяльності, достатніх для задоволення професійних кваліфікаційних вимог, а також для забезпечення високого рівня професіоналізму.

Для більшої наглядності та глибшого розуміння сутності професійної етики магістрів технічних спеціальностей представимо це визначення у вигляді схеми.

Отже, проаналізована нами багатоплановість і багатофункціональність професійної діяльності магістрів технічних спеціальностей, розмаїття напрямів моральних відносин, пов'язаних із професійною діяльністю магістрів, а також висока ступінь відповідальності, яку несуть магістри технічних спеціальностей говорить про вагоме місце професійної етики магістрів технічних спеціальностей у їх професійній підготовці.



Рис. 2. Сутність професійної етики магістрів технічних спеціальностей  
Джерело: розроблено автором.

**Висновки.** Магістри технічних спеціальностей – це фахівці в керівницькій, викладацькій та науковій сферах діяльності. Це говорить про необхідність володіння ними високим рівнем професіоналізму, що не обмежується знанням лише технічної галузі, а й потребує знань основ із професійної ділової етики. Звертаючись до різновиду компетенцій та компетентностей, якими повинні володіти магістри технічних спеціальностей під час професійної діяльності, ми визначили сутність професійної етики магістра технічних спеціальностей, виокремили основні види професійної етики, знання яких задовольняють основні компетентні вимоги до фахівців цього профілю, та зробили висновок щодо вагомості місця професійної етики в підготовці магістра технічних спеціальностей.

У подальших дослідженнях планується розглянути та запропонувати навчальні дисципліни, за допомогою яких можна забезпечити магістрів технічних спеціальностей необхідними знаннями та вміннями з професійної етики.

#### Список використаної літератури

1. Архипова М. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / М. Архипова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 22–24 жовтня 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 144–148.
2. Благова О. В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога [Электронный ресурс] / О. В. Благова. – Режим доступа: <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671>.
3. Головань М. С. Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність” / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Вип. VII. – С. 55–62.
4. Дуднева Ю. Е. Компетентність керівника як основа формування його іміджу / Ю. Є. Дуднева // Вісник Харківського національного технічного університету сільськогосподарства. Економічні науки. – Харків : ХНТУСГ, 2012. – Вип. 125. – 340 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя / Н. М. Любчак // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (4). – С. 33–40.
7. Орлов А. А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2 – С. 107–116.
8. Пузанков Д. В. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. В. Пузанков, И. Б. Федоров, В. Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 3–11.
9. Федорченко С. А. Компетентностный подход при реализации программы подготовки управленческих кадров [Электронный ресурс] / С. А. Федорченко, Л. И. Чурина // Научные записки Новосибирского государственного университета экономики и управления : электронный журнал. – 2007. – № 4. – Режим доступа: [http://old.nsaem.ru/Science/Publications/Science\\_notes/Last\\_issue/426.pdf](http://old.nsaem.ru/Science/Publications/Science_notes/Last_issue/426.pdf).
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

11. Шапалов В. Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов. / В. Н. Шапалов. – Тюмень : ТОГИРРО, 2003. – 43 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.

---

**Гулина М. С. Место профессиональной этики в подготовке магистров технических специальностей**

*В статье приведен анализ особенностей профессиональной деятельности магистров технических специальностей. Проанализированы разновидности компетенций и компетентностей, которыми должны обладать магистры технических специальностей в ходе профессиональной деятельности. Определена сущность профессиональной этики магистра технических специальностей. Выделены основные виды профессиональной этики, знание которых удовлетворяют основные компетентные требования к специалистам этого профиля. Сделан вывод о значимости профессиональной этики в подготовке магистра технических специальностей.*

**Ключевые слова:** профессиональная этика, магистры технических специальностей, компетенции магистров технических специальностей, компетентности магистров технических специальностей, профессиональная этика магистров технических специальностей.

**Gulina M. Standing of Professional Ethics in Training of Technical Specialties Master**

*The article presents analysis of the characteristics of professional activity of technical specialties masters. It is noted that technical specialties masters – professionals in managerial, teaching and research fields. The necessity of mastering technical specialties masters knowledge of professional ethics, skills of business etiquette, the source of the increase of its professionalism in the multifaceted field of his professional activities.*

*To provide of technical specialties masters in professional activities meet the needs of the state in high-quality professionals, high-level professionals should direct the training of technical specialties masters in universities to develop knowledge of the past as in the technical field and knowledge of the fundamentals of professional ethics, business etiquette. Today this process is insufficient, existing training programs based primarily on the technical components that do not meet the full competence requirements that apply to such experts. In the works of researchers aimed at preparing students of Master, preparing of technical specialties masters in the university is no studied and not studied the issue of formation of professional ethics technical specialties masters.*

*The analysis of the kind of competence that technical specialties masters must have in the course of professional activities. The definition of professional ethics from the perspective of the author. Defines the essence of professional ethics technical specialties masters. Singled out the main types of professional ethics, knowledge of which satisfy the basic competence requirements for such experts. The conclusion about the importance of professional ethics in the preparation of technical specialties masters.*

**Key words:** professional ethics, masters of technical specialties, competences of technical specialties masters, competence of technical specialties masters, professional ethics of technical specialties masters.

М. Д. ДЯЧЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет**НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ “МОВНА ОСОБИСТІТЬ”  
У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*У статті висвітлено наукові підходи до тлумачення поняття “мовна особистість”, конкретизовано уявлення щодо структури мовної особистості, вказано на тісний зв’язок особистості з мовою. Зазначено, що в сучасній лінгвістиці існують дві концепції: мовної особистості та комунікативної особистості. Доведено, що мовна особистість як найважливіший складник особистості взагалі – це узагальнений образ носія свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовної культури і культури спілкування.*

**Ключові слова:** комунікативна особистість, культура спілкування, мовна особистість, освіта, розвиток, формування.

Сучасна освіта розуміється як сфера становлення кожним особистого сенсу життя й місця в суспільстві, що вимагає особливої уваги до становлення й розвитку мовної особистості.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти [15] та Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” [8]), сьогодні постають завдання щодо оновлення освіти, пошуку нових педагогічних технологій, методів і форм, створення умов для творчого самовиявлення й особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України. Це посилює актуальність теми статті, *метою* якої стало висвітлення наукових підходів до тлумачення поняття “мовна особистість”, розкриття поглядів щодо структури мовної особистості.

Багато уваги сутності мовної особистості як основі формування й розвитку людини приділено в наукових працях педагогів (І. Бех, А. Богущ, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Леоптьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) та учених-мовознавців (С. Абрамович, Ю. Караулов, В. Карасик, В. Редько, О. Селіванова, О. Соловова та ін.).

Аналіз праць з означеної проблеми засвідчує, що теоретико-методичні засади формування мовної особистості широко висвітлено в науковій літературі, проте розгляд цього феномена в контексті педагогічних досліджень потребує додаткової уваги.

У довідковій літературі особистість визначається як “особа” – у широкому розумінні, – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб’єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [4, с. 243].

Філософське трактування особистості зустрічаємо в різних працях. Так, автори філософського енциклопедичного словника під особистістю

розуміють аспект внутрішнього світу людини, що виділяється унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини й об'єктивується в артефактах культури [18, с. 457]. Таким чином, особистість є носієм і виразником світогляду, що презентує людину як унікальну індивідуальність.

Дослідник Б. Гершунський розглядає особистість та її формування як сенс людського життя, фундамент людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному стані, запоруку збереження та прогресивного розвитку світу й основу продовження власного “Я” в пам'яті нащадків, у ментальній пам'яті людства [6, с. 536]. Особистість є носієм мовної картини світу і національного менталітету.

У педагогіці “особистість – це певне поєднання психічних властивостей: спрямованості (потреби, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, увага)” [16, с. 42].

Особистість є об'єктом досліджень педагогів і психологів. А як суб'єкт виховання, вона виявляє свої психічні властивості в процесі взаємодії з іншими особистостями, що характеризує її соціальний бік як домінуюче положення в структурі особистості (світогляд, потреби, інтереси, ідеали тощо). Тому виховання особистості залежить від того середовища, у якому вона формується, комплексу педагогічних дій і впливів, що забезпечують її становлення і розвиток.

У “Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів” особистість визначається як феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка володіє свідомістю і самосвідомістю, саморегульована динамічна функціональна система безупинно взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій [17, с. 297].

Особистість, з одного боку, – це індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності, а з другого – індивід, сформований у суспільній діяльності й у спілкуванні, що робить його мовною особистістю.

Людина існує в мові, виявляє себе в мові, встановлює завдяки мовленню, спілкуванню контакти з іншими людьми. На думку А. Богуш, успіх мовленнєвої діяльності, комунікації, її результативність залежить від особистості, рівня розвитку її мовленнєвих умінь і навичок, від культури мовлення її і тих, з ким вона спілкується [3, с. 13]. Для цього кожна людина, кожен індивід має бути мовною особистістю. Це поняття відображає сутність поняття “особистість”, однак висвітлює таку її грань, як здатність мислити і спілкуватися засобами рідної чи іншої мови.

Особистість пов'язана з мовою; як зазначає психолінгвіст О. Леонтьєв, “... мова є, передусім, мовою особистості” [14, с. 282]. Відтак без мови немає особистості, як і мова не може існувати поза нею. Мова є своєрідним путівником по світу по дорозі до себе [14, с. 282]. Особистість може пізнати й зрозуміти себе й світ, а відповідно й реалізуватися тільки завдяки

мові, здатності й умінню спілкуватися, засвоювати величезну кількість мовних знаків.

На думку І. Беґа, “є всі підстави стверджувати, що нинішнє суспільство в цілому і виховну сферу, зокрема, не задовольняє той науковий рівень, на якому розв’язуються сучасні проблеми виховання й розвитку духовно досконалої особистості” [2, с. 3]. Коли йдеться про навчання іноземної мови в позамовному середовищі, увагу звертають на мовну компетенцію, тобто на навчання різним видам мовленнєвої діяльності. Існування різних варіантів комунікативного методу дає змогу зробити висновок про те, що метод ще не сформувався, і його розвиток буде, ймовірно, йти по різних напрямках, що відображає специфіку навчання іноземної мови в різних умовах [12, с. 82–83].

Дослідник В. Карасик розглядає мовну особистість як певного індивідуума, що перебуває в мовному просторі, де існують стереотипи поведінки, зафіксовані в мові, в значенні мовних одиниць та смислах тексту [10, с. 8]. Вона є носієм мовної свідомості, що вербалізується через мовленнєву поведінку.

У психології мовну особистість розглядають як “форму існування індивідуальної, когнітивної свідомості розумної людини, тієї, яка говорить, людини, що спілкується, людини як соціальної істоти, як особистості” (І. Зимня [21, с. 23]); сукупність пізнавальних, емоційних та мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія певного національно-культурного простору” (Л. Засекіна [9, с. 83]).

Оснoву ж комунікативної компетенції становить мовленнєва компетенція, до якої належать: 1) уміння будувати прості зв’язні висловлювання в усній формі на знайомі теми або теми особистих інтересів (уміння говоріння); 2) вміння розуміти зі слуху свого співрозмовника або основний зміст радіо- та телепередач на рівні нескладних автентичних текстів (вміння аудіювання); 3) вміння читати та розуміти нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів із різним рівнем розуміння; 4) вміння письмово фіксувати та передавати елементарну інформацію різного характеру [17].

Мовна особистість як найважливіший складник особистості взагалі – це узагальнений образ носія свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовної культури і культури спілкування. При цьому необхідно усвідомити, що саме мова є універсальним засобом не тільки спілкування, а й усього буття народу з усіма його ціннісно-змістовими ознаками [3], що забезпечує повноцінний процес виховання мовної особистості. Під мовною особистістю розуміють високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення [3, с. 36].

У європейському мовознавстві ХІХ ст. проблема мовної особистості виникла при розгляді соціальної природи мови, співвідношенні мови і мовлення, мови індивіда і колективу. Первинне розуміння концепту мовної особистості подано в працях В. фон Гумбольдта, який тлумачив мову як “орган внутрішнього буття людини”, як виразник духа і характеру народу, нації. Мовна особистість розглядається як представник роду *homo sapiens*, який вміє з’єднувати думку зі звуком і використовувати результати цієї діяльності духа для спілкування, і як національна мовна особистість, тобто носій мови – сукупного представника свого народу [7].

Щодо дослідження мовної особистості, то необхідно зауважити, що в сучасній лінгвістиці існують дві концепції: мовної особистості та комунікативної особистості [1].

Визначення співвідношення цих понять є підґрунтям для виокремлення трьох основних підходів у виборі моделі мовної особистості: 1) поняття “мовна особистість” ширше за поняття “комунікативна особистість” (В. Соколова, С. Воркачов, С. Галстян), мовна особистість представлена в різних іпостасях: категорії мислення, мовній, мовленнєвій, комунікативній тощо, і розглядається як “суперкатегорія”; 2) поняття “мовна особистість” та “комунікативна особистість” ототожнюються – такий підхід знаходимо в працях В. Карасика, який вважає, що в конкретних умовах спілкування мовна особистість може розглядатися як комунікативна особистість; 3) поняття “комунікативна особистість” є ширшим порівняно з поняттям “мовна особистість” (Ф. Бацевич, В. Конецька та ін.).

Мовна особистість має складну структуру, її компонентами є: людина – мовець, тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність; власне мовна особистість – це особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності й відповідно володіє сукупністю знань і уявлень; мовленнєва особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює стратегію і тактику спілкування, репертуар засобів; комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, яка реально діє в реальній комунікації [13]. Такий підхід до визначення структури мовної особистості свідчить про складність проблеми її виховання.

Учений-педагог В. Карасик виокремлює такі аспекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), пізнавальний (когнітивний) і поведінковий [10, с. 22]. Кожен з цих аспектів розглядає виховання мовної особистості в процесі її становлення й розвитку. Аксіологічний аспект дає змогу визначити морально-ціннісні орієнтири учня, формування його свідомості на основі засвоєння рідної мови. Когнітивний аспект орієнтує дослідника на вивчення пізнавальних можливостей особистості, розвиток її інтелекту на основі відображення мовної картини світу в свідомості школяра. Третій аспект (поведінковий) безпосередньо пов’язаний із вихованням дитини, засвоєнням етичних норм з метою спілкування.

Вторинна мовна особистість, на думку Н. Гальскової, – “це сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному



рівні, тобто на рівні розуміння всіх культурних, психологічних, історичних та інших особливостей носія мови” [5, с. 46]. Поняття “вторинна мовна особистість” використовують у психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці навчання іншої мови.

Дослідниця Л. Засекіна виокремлює такі компоненти в структурі мовної особистості:

1) когнітивний компонент, що включає: мовну здатність, мовні здібності, мовні знання (сукупність власне лінгвістичних та енциклопедичних знань), мовні стратегії (підсвідомі автоматизовані операції з мовою), мовну компетентність, мовну картину світу;

2) емоційний компонент містить емоційне ставлення людини до мовної реальності, оцінювання власної особистості як носія мови і культури певного національного середовища, ставлення до мови як смислу в процесі самореалізації і самоствердження нації через розвиток мовної культури власної особистості;

3) мотиваційний компонент, що охоплює цілі, мотиви, настанови та інтенціональність. Цей компонент забезпечує закономірності переходу від оцінювання мовленнєвої діяльності суб'єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури свого народу та виразником його національної ідентичності [9].

Дослідник В. Красних пропонує виокремлення чотирьох понять, пов'язаних з різними аспектами мовної особистості: 1) “людина, що говорить” – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність, що включає як процеси породження, так і сприйняття мовленнєвих повідомлень; 2) мовна особистість – особистість, що реалізує себе в мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень; 3) мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе в комунікації, обираючи та реалізуючи ту або іншу стратегію і тактику спілкування, яка обирає та використовує той або інший репертуар засобів (як суто лінгвістичних, так і екстралінгвістичних); 4) комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що діє в реальній комунікації [13, с. 50–51].

Він пропонує п'ятиелементне наповнення поняття мовленнєвої організації людини, яке співвідноситься з поняттям мовленнєвої діяльності як сутність і прояв: 1) мовна здатність як органічно закладена в людині можливість вербального спілкування, зумовлена її психо-соматичними особливостями; 2) комунікативна потреба як адресантність, спрямованість на комунікативні умови, учасників спілкування, певний мовний колектив; 3) комунікативна компетенція як набуте вміння здійснювати спілкування в різноманітних регістрах для здійснення своїх комунікативних цілей; 4) мовна свідомість як активне вербальне відображення зовнішнього світу у внутрішньому; 5) мовленнєва поведінка як система свідомих та несвідомих вчинків, через які розкривається характер і спосіб життя людини [11, с. 24].

Підсумовуючи ці погляди на структуру мовної особистості, можна розглядати сукупність мовних знань і мовних стратегій як базовий рівень

формування мовної особистості, у якому ще не йдеться про індивідуальність. Накопичення понять, ідей, концептів у систематизовану картину світу дає можливість говорити про власне мовну особистість. Зовнішнім проявом такої особистості буде реалізація в мовленнєвій діяльності з певним рівнем компетенції.

**Висновки.** Отже, в межах поняття “мовна особистість” розглянуто таку особистість, що перебуває в мовному просторі, наділена мовною здатністю, реалізує себе в комунікації, вміє здійснювати спілкування в різноманітних регістрах для здійснення своїх комунікативних цілей, володіючи певним рівнем комунікативної компетентності. Навчання іноземним мовам відбувається паралельно і має бути спрямованим на формування вторинної мовної особистості, в межах якої постає питання розуміння дійсності з погляду іншої культури.

#### Список використаної літератури

1. Арискина О. Л. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию / О. Л. Арискина, Е. А. Дрянгина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – №25 (240). – С. 85–87.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
3. Богуш А. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів / А. Богуш // Зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – Вип. VI. – 344 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова, М. – 2000. – 165 с.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 605 с.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. – Москва : Прогресс, 2001. – 386 с.
8. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття”. – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.
9. Засекіна Л. В. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі / Л. В. Засекіна // Соціальна психологія. – Київ : Український центр політичного менеджменту, 2007. – № 5 (25). – С. 82–89.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик ; Науч.-исслед. лаб. “Аксиологическая лингвистика”. – Москва : Гнозис, 2004. – 389 с.
11. Карасик В. И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В. И. Карасик // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс : сб. науч. трудов / под ред. Ю. А. Сорокина, М. Р. Желтухиной ; ИЯ РАН. – Москва : Азбуковник, 2003. – 368 с.
12. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с.
13. Красных В. В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2003. – 375 с.
14. Леонтьев А. А. Психолингвистика и личность / А. А. Леонтьев // Основы психолингвистики. – Москва ; Санкт-Петербург, 2003. – С. 280–282.
15. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – № 26. – С. 2–4.

16. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
17. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
18. Соломаха А. В. Взаємозв'язок світу, етносу та мови (до питання про мовну картину світу) / А. В. Соломаха // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 1. – С. 117–121.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

**Дяченко М. Д. Научная интерпретация понятия “языковая личность” в контексте педагогических исследований**

*В статье раскрыты научные подходы к толкованию понятия “языковая личность”, конкретизированы представления о структуре языковой личности, указано на тесную связь личности с языком. Отмечено, что в современной лингвистике существуют две концепции: языковой личности и коммуникативной личности. Доказано, что языковая личность как важнейшая составляющая личности – это обобщенный образ носителя сознания, национальной языковой картины мира, языковых знаний, умений и навыков, языковой культуры и культуры общения.*

**Ключевые слова:** коммуникативная личность, культура общения, языковая личность, образование, развитие, формирование.

**Dyachenko M. Scientific Interpretation of the Concept of “Language Personality” in the Context of Pedagogical Research**

*In the article scientific approaches to the interpretation of the concept of “linguistic identity” concretized idea of the structure of linguistic identity, given the close relationship of the individual with the language. It is noted that in modern linguistics, there are two concepts: linguistic identity and communicative personality. Proved that linguistic identity as an essential component of personality in general is a generalized image carrier consciousness national language picture of the world, language knowledge and skills, language and a culture of communication.*

*Structure of linguistic identity can be considered a set of language skills and linguistic strategies as a basic level of linguistic identity formation, which is not about personality. The accumulation of concepts, ideas and concepts in a systematic picture of the world can talk about their own linguistic identity. External manifestation of such a person will be the implementation of speech activity with a certain level of competence.*

*Modern education is understood as a sphere of formation each individual sense of life and a place in society that requires special attention to the formation and development of linguistic identity.*

*Personality is the individual generated in social activities and communication, making it a linguistic personality. Man exists in the language, finds himself in the language sets through speech, communication contacts with other people.*

*Within the concept of “linguistic identity” is considered such a person who is linguistically space endowed with linguistic ability, realizes itself in communication, able to communicate in different registers to carry out their communication goals, having a certain level of communicative competence. Learning foreign languages is happening in parallel and should be directed to the formation of secondary linguistic personality, within which there is a question of understanding reality from the perspective of another culture.*

**Key words:** communicative personality, culture, communication, language personality, education, development, formation.

**В. В. ЖЕЛАНОВА**доктор педагогічних наук, доцент  
Київський університет ім. Бориса Грінченка**ГЕНЕЗА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У США**

*У статті обґрунтовано необхідність і доцільність упровадження полікультурної освіти в США, доведено її об'єктивну детермінацію. Висвітлено різні етапи становлення полікультурної освіти в США від її неприйняття в межах теорії асиміляції та ідеї "плавильного казана" до ставлення до самоцінності кожної групи, властивих їй відмінностей як до суспільного багатства у форматі теорії акомодатії етнічних груп. Розкрито дві стадії становлення полікультурної освіти (за А. Джуринським), а саме: створення умов для навчання меншин рідною мовою; включення до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, поширення білінгвального навчання. Проаналізовано такі аспекти концепції полікультурної освіти Дж. Бенкса, як-от: чотири групи педагогічних результатів, які забезпечує полікультуралізм; моделі можливого руху освіти в США до реалізації ідеї полікультурності. Розкрито сутність принципів етнічного плюралізму та культурного плюралізму. Висвітлено сутність макрокультури та мікрокультури.*

**Ключові слова:** "полікультуралізм", полікультурна освіта, генеза полікультурної освіти, ідея асиміляції, ідея акомодатії, принцип етнічного плюралізму, принцип культурного плюралізму, макрокультура, мікрокультура.

Глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою, а також багатонаціональність України, в якій проживає понад 100 національностей й постає необхідність долати не лише мовний, а й культурно-ментальний бар'єри між представниками різних національностей, народностей, вірувань, посилили необхідність підготовки молоді до життя в умовах полікультурного середовища, до міжкультурної взаємодії. На думку відомого фахівця з компаративної педагогіки А. Джуринського, в умовах сучасних цивілізацій можливі дві долі окремих народів: або ведучі етноси "розчавлять" самотню культуру та освіченість малих етносів, або буде досягнуто міжетнічного діалогу, у якому значну роль відіграє освіта та виховання. Науковець довів, що саме полікультурна освіта покликана підтримати мирне існування великих та малих націй в умовах інтеграції [1]. Ці об'єктивні обставини детермінують необхідність ретельного вивчення проблеми полікультурної спрямованості освіти. При цьому варто враховувати, що в зарубіжній педагогічній науці вже накопичено багатий досвід у розробці питань полікультурної освіти. Однією з перших країн, які звернулися до вирішення проблеми полікультурності були США, що значною мірою актуалізує потребу у вивченні досвіду цієї країни й можливості його імплементації у вітчизняному полікультурному освітньому просторі.

Очевидно, що останнім часом посилюється інтерес до дослідження проблеми полікультурної освіти (Я. Гулецька, О. Гукаленко, М. Князева,

В. Кузьменко, О. Латишева, Г. Міронова, Л. Садикова). Науковці розглядають різні аспекти полікультурного виховання (В. Бойченко, Л. Волік, О. Джуринський, В. Єршов, В. Компанієць, Т. Левченко, Г. Розлуцька), процеси діалогу культур в освітній галузі (В. Аношкіна, В. Калінін, Л. Бурман, Л. Гончаренко, К. Лях), компетентнісний підхід до полікультурної освіти та виховання (І. Бахов, О. Волченко, В. Дьомін, Ю. Жуков, І. Закір'янова, Ю. Кушеверська, С. Носкова, Л. Орніна, І. Шолудченко). Полікультурну освіту як наукову проблему розглядають у зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (Г. Ауернхаймер, П. Бателаан, В. Ніке), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (С. Іконніков, Р. Льюїс, К. Сторті), взаємодії культур (Н. Крилова, В. Тішков та ін.), соціалізації (Д. Дьюї), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова та ін.), етнічної та крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.). Аналіз проблеми полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці здійснено в дослідженні А. Дубасенюк. Серед дослідників США, які інтенсивно займалися проблемами розвитку та функціонування полікультурної освіти, можна виділити Дж. Бенкса, Ч. Беннет, Ж. Гей, К. Гранта, С. Ніето. За останні роки з'явилася низка наукових публікацій, присвячених проблемі полікультурної освіти в Сполучених Штатах Америки (О. Гаганова, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, О. Литвинов, З. Малькова), проаналізовано низку концепцій полікультурної освіти, розроблених американськими науковцями (І. Бахов, М. Воловікова).

*Метою статті* є аналіз загальної логіки становлення полікультурної освіти у США.

Поняття “полікультуралізм” почало поширюватися у США та Канаді в 60-х рр. ХХ ст. Проте необхідно звернути увагу, що у США зазначений феномен спочатку використовувався в контексті расового сепаратизму і етноцентризму, тобто мав негативне значення. Однак, у 1985 р Д. Ревіч, колишній заступник міністра освіти Сполучених Штатів, у своїй книзі “Школа, яку ми заслуговуємо” вперше підходить до розрізнення понять “сепаратистський плюралізм” і “плюралістичний полікультуралізм” й зараховує останній до позитивних соціопедагогічних явищ нашого часу [6].

Варто зазначити, що підходи до проблеми полікультурності у США пройшли певний еволюційний шлях.

Спочатку політика США була спрямована на повну асиміляцію, яка базується на неприйнятті полікультурності та необхідності повернення до монокультурного суспільства, у якому переважають цінності домінуючого етносу та відбувається “самовітчуження” учнів як представників різних етнічних груп, що, безумовно, не сприяло їх повноцінному включенню в життя суспільства. Ідеї асиміляції відбилися у теорії “плавильного казана”, у контексті якої зміщення етносів і рас породить нову расу, яка об'єднає всі цінності, розбіжності, мови та звичаї, й реалізація якої полягала у викладанні виключно англійською мовою, а зміст освіти відображав цінності та традиції білих американців, не виправдала себе. До того ж у зв'язку з

потокотом нових іммігрантів з Латинської Америки, Азії, Європи, що відбувся у 70-х рр. ХХ ст., теорія “плавильного казана” з ідеалом єдиної нації – “американського народу”, перестала відповідати реаліям життя.

На зміну ідеї асиміляції прийшла теорія акомодатії етнічних груп за собом виховання. Її пріоритетом є ставлення до самоцінності кожної групи, властивих їй відмінностей як до суспільного багатства. При цьому культурне та етнічне розмаїття не розглядається як об’єкт для усунення. Проте, такий підхід, при всій його демократичності, суперечить ідеалу виховання як інтегративного процесу, який має гармонізувати погляди представників різних культур.

У 80-ті рр. ХХ ст. в американській педагогіці посилюються ідеї полікультурності як усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умови стабільності та культурного багатства суспільства. Відповідно, метафору «Америка – “плавильний котел”» змінила інша – «Америка – “салатна миска”». Прихильник такого культурного плюралізму П. Янг пише, що це – ідеал, який не тільки стверджує і підтримує саме культурне розмаїття, а й закладає підстави для з’єднання багатокультурного етнічного досвіду в американському суспільстві [5].

Відома американська вчена, яка підтримувала ідеї полікультурної освіти, Г. Бейкер, зазначала, що полікультурна освіта в США з’явилась як результат міжнаціональних конфліктів і боротьби 60–70 рр. ХХ ст. [2]. Тобто міжнаціональні конфлікти в місцях компактного проживання іммігрантів зумовили звернення американських політиків, соціологів і педагогів до проблеми створення умов мирного співіснування представників різних культур. Саме полікультурна освіта є суголосною американській традиції розглядати школу як важливий інститут соціалізації, який допомагає представникам усіх національних меншин освоїти демократичні цінності, оволодіти певними знаннями і вміннями, необхідними у цивілізованому, демократичному суспільстві.

Відтак, полікультурна освіта виникла як об’єктивна необхідність. А. Джуринський у своїх студіях доводить, що у США політика полікультурної освіти пройшла дві стадії:

- перша – (70–80-ті рр.) – створення умов для навчання меншин рідною мовою, тобто, вводилося викладання рідної мови, іноді практикувалося навчання рідною мовою в початкових класах;
- друга – (на межі 80-90-х рр.) – пов’язана з включенням до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, а також з розповсюдженням білінгвального навчання, яке було спрямоване на усвідомлення культурної та етнічної ідентичності.

Зауважимо, що розповсюдження білінгвального навчання було викликано потребою в міжкультурному спілкуванні, у викладанні національних мов, необхідністю збереження місцевих мов, розростанням багатокультурності в умовах урбаністичної цивілізації, прагненням за допомогою мови втримати культурно-етнічну ідентичність [1].

Фундаторами полікультурної освіти прийнято вважати таких американських вчених, як: Дж. Бенкс, Г. Бейкер, Ж. Гай, П. Горські, К. Кембел, М. Садкер. Зазначений феномен вони тлумачили як освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню.

У 1981 р. американський дослідник Дж. Бенкс обґрунтував концепцію полікультурної освіти. Згідно з її положеннями, полікультурна освіта досягає поставленої мети лише за умови врахування принципу етнічної різноманітності. Вчений вважав, що всі учні повинні мати вільний доступ до об'єктивних історичних джерел, що сприятиме, на його думку, створенню атмосфери етнічного плюралізму, який має бути присутнім у процесі навчання, та в позаурочній діяльності школярів.

Дж. Бенкс розрізняв чотири групи педагогічних результатів, які забезпечує полікультуралізм: 1) рівні можливості навчання; 2) обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів; 3) полікультурність у програмах навчання; 4) входження на рівних представників меншин в глобальне суспільство. До того ж Дж. Бенкс виділяє кілька моделей можливого руху освіти в США до реалізації ідеї полікультурності: а) виховання і навчання здійснюються виключно на європейських цінностях; б) переважно єврокультурний компонент виховання і навчання доповнений цінностями малих меншин; в) при вихованні та навчанні встановлюється баланс цінностей культур різних етнічних груп [3].

Варто зауважити, що полікультурна освіта у США, крім принципу етнічного плюралізму, базується на принципі культурного плюралізму. На думку А. Джуринського, полікультурна освіта визнає розходження в культурі як факт життя американського суспільства, доводячи, що культурне різноманіття є цінним ресурсом, який варто зберігати і примножувати. Тобто, полікультурна освіта базується на знанні і розумінні відмінностей у культурі. Проте, більш важливим є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною і вагомою [1].

Утім, Дж. Бенкс, підтримуючи ідею етнічної та культурної різноманітності, виступає за єдину державу та єдину національну культуру. Він виокремлює макро- та мікрокультури. Перша представлена загальнонаціональними цінностями. Для США це такі як: справедливість, рівність, гідність людини. Друга – відбиває за расовими, етнічними, лінгвістичними, статевими ознаками велику кількість мікрокультур. При цьому науковець вважав, що кожна людина вільна в збереженні етнічної ідентичності, своїх унікальних характеристик до тих пір, поки вони не вступають у суперечність із загальнонаціональними цінностями [3].

Схожої думки дотримується й американський вчений П. Горські. Науковець підкреслював вагомість національної ідентичності особистості, як необхідного чинника для розвитку глобальної ідентичності. Тобто, П. Горс-

кі вважав, що діти з розвинутим почуттям етнічної та національної ідентичності мають більше можливостей стати кращими громадянами світової спільноти. Вчений виділяє основні умови для досягнення мультикультурності в освіті, а саме:

- 1) кожен студент повинен мати рівні можливості для розкриття свого потенціалу та бути готовим до існування в інтеркультурному суспільстві;
- 2) педагоги повинні організувати ефективне навчання кожного учня, незважаючи на його культурну приналежність;
- 3) навчальні заклади мають боротися з будь-яким проявом пригнічення в стінах закладу та займатися вихованням активних та обізнаних студентів;
- 4) освіта повинна орієнтуватися на студентів, враховуючи їх думку;
- 5) вчителям треба брати активну участь у переоцінюванні всіх існуючих освітніх практик та їх впливу на процес навчання, таких як методи оцінювання, тестування, підготовки підручників та навчальних матеріалів, проведення різноманітних консультацій [4].

Варто зауважити, що зміст полікультурної освіти в США розробляється у дослідницьких центрах при університетах, що займаються проблемами полікультурності. Найбільш відомим у цьому сенсі є Центр полікультурної освіти при університеті штату Вашингтон під керівництвом Дж. Бенкса, який разом із теоретичними дослідженнями займається проведенням конференцій, семінарів, курсів перепідготовки вчителів та розробкою практико-орієнтованих програм та модулів навчання.

Концептуалізації та практичній реалізації полікультурної освіти в США сприяють освітні об'єднання й організації. Це такі як: Асоціація з управління і розробки навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development); Національна академія полікультурної освіти (National Academy of Multicultural Education); Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME).

Треба зазначити, що в США відсутності єдині вимоги щодо здійснення полікультурної освіти в США, кожний окремий округ чи навчальний заклад має вільний вибір у виборі власної стратегії навчання на засадах полікультурності, керуючись культурними, етнічними особливостями округу в цілому та навчального закладу зокрема.

**Висновки.** Таким чином, полікультурна освіта є суттєвою складовою процесу формування гармонічних відношень представників різних цивілізаційних типів та культур. При цьому є доцільним й корисним вивчення досвіду країн, у яких вже накопичено багатий досвід в розробці питань полікультурної освіти, зокрема США. Полікультурна освіта в цій державі пройшла тривалий шлях розвитку й змін від її неприйняття в межах теорії асиміляції та ідеї “плавильного казана” до ставлення до самоцінності кожної групи, властивих їй відмінностей як до суспільного багатства у форматі теорії акомодатії етнічних груп. Генеза полікультурної освіти в США представлена двома стадіями, а саме: створення умов для навчання мен-



шин рідною мовою; включення до програм навчальних дисциплін матеріалів про історію та культурні звичаї національних меншин, розповсюдження білінгвального навчання. У межах поданої статті ми не мали можливості висвітлити всі аспекти репрезентованої проблеми. Подальшого вивчення потребує питання особливостей методичного супровіду полікультурної освіти у США.

#### Список використаної літератури

1. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А. Н. Джурицкий. – Москва : Владос, 1993. – 356 с.
2. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction / G. C. Baker. – Addison-Wesley Publishing Company, 1994. – 217 p.
3. Banks J. A. Handbook of research on multicultural education / J. A. Banks, C. A. Banks. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004.
4. Gorski P. The Challenge of defining Multicultural Education [Electronic resource] / P. Gorski. – Mode of access: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi>.
5. Liphshiz C. “Melting pot” approach in the army was a mistake [Electronic resource] / C. Liphshiz // HAARETZ. – 09.05.08. – Mode of access: <http://www.haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head-1.245477>.
6. Ravitch D. The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Times / D. Ravitch. – New York : Basic Books, 1985.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.

#### **Желанова В. В. Генезис поликультурного образования в США**

*В статье обоснована необходимость и целесообразность реализации поликультурного образования в США, доказана ее объективная детерминация. Освещены различные этапы становления поликультурного образования в США от ее неприятия в рамках теории ассимиляции и идеи “плавильного котла” до отношения к самоценности каждой группы, присущих ей различий как к общественному богатству в формате теории аккомодации этнических групп. Раскрыты две стадии становления поликультурного образования (по А. Джурицкому), а именно: создание условий для обучения меньшинств на родном языке; включение в программы учебных дисциплин материалов об истории и культурных обычаях национальных меньшинств, распространение билингвального обучения. Проанализированы такие аспекты концепции поликультурного образования Дж. Бэнкса, как: четыре группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм; модели возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности. Раскрыта сущность принципов этнического плюрализма и культурного плюрализма. Освещены сущность макрокультуры и микрокультуры.*

**Ключевые слова:** “поликультурализм”, поликультурное образование, генезис поликультурного образования, идея ассимиляции, идея аккомодации, принцип этнического плюрализма, принцип культурного плюрализма, макрокультура, микрокультура.

#### **Zhelanova V. The Genesis of Multicultural Education in the USA**

*In the presented article the necessity and expediency of introduction of multicultural education are reasonable for the USA. The different stages of becoming of multicultural education are reflected in the USA from its non-acceptance within the limits of theory of assimilation and idea of “melting cauldron” to attitude toward self-value of every group, its differences as to public riches in the format of theory of accommodation of ethnic groups. Two stages of becoming of multicultural education (for A. Dzhurinskiy) are exposed, namely: conditioning for the studies of minorities by the mother language; including is to the programs of educational disciplines of materials about history and cultural customs of national minorities, distribution of bilingual studies. Such aspects of conception of multicultural formation of*

*Dzh. Blenks are analysed, for example: four groups of pedagogical results, that is provided by multiculturalism: 1) equal possibilities of studies; 2) awareness about different cultures among students and teachers; 3) multiculturalness in the programs of studies; 4) includingis on the even representatives of minorities in global society; models of possible motion of education in the USA to realization of idea of multiculturalness: A –education and studies come true exceptionally on the Europe values; B – mainly the eurocultural component of education and studies is complemented by the values of small minorities; C – at education and studies balance of values of culture sofdifferent ethnic groups is set. Essence of principles of ethnicpluralism of cultural pluralism is exposed. Essence of macroculture is reflected, as totalities of common to all mankind values – justice, equality, dignity of man and microculture that removes a generous amount on racial, ethnic, linguistic, sexual characters. Basic terms are presented for the achievement of multiculturalness information of the USA (for P. Gorskiy), namely: every student must have equal possibilities for opening of the potential and be ready to existence in intercultural society; teachers must organize the effective studies of every student, not having regard to his cultural belonging; educational establishments must contest with any display of oppression in the walls of establishment and to engage in education of active and well-informed students.*

**Key words:** “macroculturalism”, multicultural education, genesis of multicultural education, idea of assimilation, idea of accommodation, principle of ethnic pluralism, principle of cultural pluralism, macroculture, microculture.

Т. О. ЗАКУСИЛОВА

аспірант  
Класичний приватний університет**ДИНАМІКА СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ  
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті узагальнено результати сформованості основ професіоналізму майбутніх медичних сестер на різних етапах експерименту; виокремлено показники сформованості професійних цінностей майбутніх медсестер; здійснено порівняльну характеристику впливу традиційних та інтерактивних методів навчання на формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.*

**Ключові слова:** медична сестра, професіоналізм, розвиток, сестринська справа, фахова підготовка, формування, цінності.

Професіоналізм медичних сестер в епоху технологізації їх повсякденної практичної діяльності набуває нового сенсу та перспектив, водночас залишаючись важливим моральним чинником професійної співпраці з лікарем та взаєморозуміння з колегами й пацієнтами. У “Концепції розвитку вищої медичної освіти” [4] наголошено, що розвиток та реформування національної системи охорони здоров’я потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих медичних працівників, готових до участі у зціленні та забезпеченні активного довголіття пацієнтів.

Медична сестра сьогодні – це висококваліфікований фахівець, здатний виконувати лікувально-профілактичні завдання, розробляти план заходів із реалізації сестринської допомоги, оцінки ефективності надання допомоги, здатний організувати заходи з надання невідкладної долікарської допомоги, профілактики захворювань. Завданням її є зменшення важких і неадекватних реакцій, створення в пацієнта розумного ставлення до хвороби, яке забезпечить найкраще виконання лікувального режиму [1, с. 20].

Проблеми професійної підготовки майбутніх медичних працівників розглядали В. Аверін, В. Бабаліч, М. Лісовий, З. Шарлович, Ю. Ющенко та ін. Питання професіоналізму висвітлено в працях українських (І. Нинюк, Н. Гузій та ін.) та зарубіжних учених (Є. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова та ін.).

**Метою статті** є узагальнення результатів діагностики сформованості основ професіоналізму майбутніх медичних сестер на різних етапах експерименту.

Із метою визначення індивідуальної стратегії подальшого креативного розвитку майбутніх медичних сестер було проведено тренінг з метою опанування студентами креативних умінь за такими напрямками [2].

– розвиток клінічного і творчого мислення (вправи “Клінічні ситуації”, “Асоціації”, “Причини й наслідки”);

- командна творчість (студентські проекти, презентації, дискусії, консультації);
- креативне вирішення проблем (вправи “Позитивні прогнози”, “Зцілюємо емпатійним ставленням”);
- творчі складники професіоналізму медичної сестри (вправи “Діалог”).

За результатами тренінгу проведено “круглий стіл”, під час якого учасники формувального етапу педагогічного експерименту висловлювалися з приводу проведених форм роботи, вносили власні рекомендації щодо формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер, окреслювали шляхи творчої самореалізації та професійного зростання.

У процесі анкетування встановлено, що серед викладачів, які брали участь у констатувальному експерименті, 28% респондентів у переліку життєвих цінностей медичної сестри визначили професіоналізм на 1–5 місця (табл. 1).

У системі життєвих цінностей 55% респондентів поставили медсестринський професіоналізм у позицію від 6 до 10 (25% викладачів – з повними уявленнями про професіоналізм медсестри, 24% – неповні уявлення, 6% викладачів – фрагментарні уявлення).

Таблиця 1

**Медсестринський професіоналізм  
у системі цінностей викладачів-учасників експерименту, %**

Місце творчості в системі цінностей	Відсотки	Знання про медсестринський професіоналізм		
		Повні	Неповні	Фрагментарні
11–15	17	5	7	5
6–10	55	25	24	6
1–5	28	15	9	4

Серед 17% опитаних, які за результатами тестування не надавали професіоналізму першочергового значення, 5% засвідчили повні уявлення про медсестринський професіоналізм, 7% викладачів – неповні, 5% респондентів – фрагментарні уявлення про професіоналізм медсестри (табл. 2).

Таблиця 2

**Медсестринський професіоналізм  
у системі цінностей майбутніх медичних сестер, %**

Місце творчості в системі цінностей	Відсотки	Знання про професіоналізм медсестри		
		Повні	Неповні	Фрагментарні
11–15	42%	0	19	23
6–10	30%	16	8	6
1–5	27%	8	14	5

Як бачимо, показники оцінної шкали щодо взаємозв'язку ціннісного ставлення до професіоналізму медсестри та уявлень про нього, отримані під час тестування студентів, суттєво відрізнялися від отриманих у результаті тестування викладачів. Оскільки здатність до глибокого клінічного

мислення сприяє формуванню в майбутніх медичних сестер здібності виявляти проблеми, на констатувальному етапі експерименту (в результаті тестування) було визначено рівень сформованості цієї здібності в студентів (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівень сформованості основ професіоналізму  
майбутніх медичних сестер на констатувальному етапі  
педагогічного експерименту, %**

Рівень	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Високий	5	12	21	34
Середній	38	40	42	46
Низький	57	48	37	20

Найбільша кількість майбутніх медичних сестер з високим рівнем здібності виявляти проблеми спостерігалася в студентів на 4-му (34%) і 3-му (21%) курсах. Найменша кількість (12% і 5%) майбутніх лікарів з високим рівнем здібності виявляти проблеми спостерігалася відповідно на 2-му і 1-му курсах.

Результати, отримані в процесі діагностики складників професіоналізму майбутніх медичних сестер, забезпечили можливість поетапного конструювання процесу формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у студентів-медиків, визначили спрямованість на професійну діяльність, пізнання феномена медсестринського професіоналізму, розвиток клінічного мислення, визначення індивідуального шляху професійного самовдосконалення.

Під час педагогічного експерименту акцентувалося на усвідомленні та розвитку професійних здібностей майбутніх медичних сестер та здатності до рефлексії. Під час експерименту в педагогічний процес було внесено певні зміни. Так, в освітній процес коледжу впроваджено авторські спецкурси “Основи професіоналізму фахівця сестринської справи” й “Майстерність та професійне натхнення медичної сестри” [3], результативність яких підтвердилася позитивними змінами в рівнях сформованості основ професіоналізму в майбутніх медичних сестер в експериментальних групах.

Із метою вдосконалення й коригування процесу підготовки фахівців сестринської справи розроблено методичні рекомендації для викладачів коледжу щодо формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер на основі впровадження інтерактивних форм і засобів формування в майбутніх фахівців сестринської справи клінічного мислення та культури професійного спілкування, що суттєво впливають на підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх медичних сестер.

На позитивну динаміку змін у формуванні основ професіоналізму майбутніх медичних сестер суттєво вплинуло впровадження інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання (табл. 4).

Таблиця 4

**Порівняльна характеристика впливу традиційних  
та інтерактивних методів на формування основ  
професіоналізму майбутніх медичних сестер**

Показники	Традиційні методи	Інтерактивні методи
Здатність до глибокого клінічного і творчого мислення	42	58
Творча усвідомленість професійних знань	37	63
Прагнення до новизни, медичних інновацій	32	68
Здібність генерувати нові ідеї щодо лікування і профілактики хвороб	44	56
Здатність до прогнозування перебігу хвороби пацієнта	46	54
Усвідомлена потреба в професійній самореалізації в лікарській діяльності	37	63
Сформована система деонтологічних цінностей	48	52
Самотивація свого творчого розвитку як лікаря	22	78
Високий рівень культури спілкування та професійного діалогу	42	58

Основними показниками сформованості основ професіоналізму майбутніх медичних сестер вважаємо: усвідомлення основних понять з курсів “Основи медсестринства”, “Громадське здоров’я і громадське медсестринство”, “Медсестринська етика та деонтологія”; розуміння сутності понять “професіоналізм медичної сестри”, “медсестринська майстерність”, “професійне натхнення”; оволодіння практичними навичками, необхідними для професійної діяльності фахівців сестринської справи; сформованість почуття високої відповідальності та усвідомленої готовності до виконання професійних функцій та обов’язків; сформованість умінь чітко і вправно виконувати функції, завдання професійної діяльності; дотримуватися приписів лікаря; чемно й толерантно ставитися до пацієнтів.

Було внесено зміни до організації позааудиторної роботи майбутніх медичних сестер, підтвердженням чого стали проведені для викладачів коледжу семінари (психолого-педагогічний – “Педагогічні технології формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер”, і методичний – “Професійно орієнтоване освітнє середовище як умова формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер”); для студентів – професійно спрямований літературний вечір “Бути щасливим щастям інших” (присвячений життєво-професійному подвигу хірурга М. І. Пирогова) та науково-практична конференція “Життя під знаком милосердя” (присвячена діяльності засновниці медсестринства Флоренс Найтінгейл); диспут на тему “Медична сестра: професія чи покликання?”; конкурси медсестринської майстерності.

Отримані в результаті формувального етапу педагогічного експерименту дані дають можливість визначити рівні сформованості основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у групах (ЕГ і КГ) за результатами проведеної експериментальної роботи. Завдяки формувальним заходам по-

зитивною виявилася динаміка рівня сформованості складників професіоналізму в майбутніх медичних сестер в експериментальній (табл. 5).

Таблиця 5

**Рівень сформованості в майбутніх медичних сестер  
складників професіоналізму на контрольному етапі  
педагогічного експерименту, %**

Рівень	2 курс, КГ	2 курс, ЕГ	3 курс, КГ	3 курс, ЕГ	4 курс, КГ	4 курс, ЕГ
Високий	35	42	39	44	42	44
Середній	47	51	52	53	53	56
Низький	18	7	9	3	5	0

У процесі дослідження виявлено, що ефективності процесу формування складників професіоналізму в майбутніх медичних сестер сприяло застосування інтерактивних методів, спрямованих на розвиток клінічного мислення.

**Висновки.** Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців сестринської справи надзвичайно важливим є пошук нових шляхів формування професіоналізму майбутніх медичних сестер, зокрема засобами інноваційних педагогічних технологій, що відкриває перспективи для нових досліджень.

**Список використаної літератури**

1. Андреева Н. В. Какой должна быть медсестра? / Н. В. Андреева // Сестринское дело. – 2005. – № 5. – С. 18–20.
2. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 208 с.
3. 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, 2015. – 17 с.
4. Концепція розвитку вищої медичної освіти : Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Академії медичних наук України від 12.09.2008 р. № 522/51 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=12141>.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

**Закусилова Т. А. Динамика сформированности основ профессионализма будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки**

*В статье обобщены результаты сформированности основ профессионализма будущих медицинских сестер на разных этапах эксперимента; выделены показатели сформированности профессиональных ценностей будущих медсестер; осуществлена сравнительная характеристика влияния традиционных и интерактивных методов обучения на формирование основ профессионализма будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** медицинская сестра, профессионализм, развитие, сестринское дело, профессиональная подготовка, формирование, ценности.

**Zakusilova T. Dynamics of the Formation of the Foundations of the Professionalism of Future Nurses in the Process of Vocational Training**

*The results of the formation of the basics of the professionalism of future nurses at different stages of the experiment are summarized; indicators of the formation of professional values of future nurses. A comparative analysis of the impact of traditional and interactive teaching methods on the formation of the basics of the professionalism of future nurses in the*

*process of professional training. In order to improve and adjustment process of training specialists Nursing developed guidelines for teachers college on laying the foundations of professionalism future nurses through the introduction of interactive forms and means of formation of future professionals of nursing clinical thinking and culture of professional communication that significantly affect the efficiency of professional training future nurses.*

*On the positive dynamics of change in shaping the future foundations of professional nurses significantly influenced the introduction of innovative teaching technologies, interactive teaching methods. The professionalism of nurses in the era technologizing their daily practice takes on new meaning and perspective, while remaining important moral factor of professional cooperation with doctors and understanding with colleagues and patients. The study found that the efficiency of the components forming future professional nurses contributed to the use of interactive methods aimed at developing clinical thinking.*

*The results obtained during diagnostic components of future professional nurses provided the opportunity to design a phased process of laying the foundations for future professional nurses in medical students identified the focus on professional activities, knowledge of the phenomenon of nursing professional development of clinical thinking, determining the way individual professional self.*

**Key words:** *nurse, professionalism, development, nursing, vocational training, formation, values.*



УДК 796.071.4:371.13

**Е. А. ЗАХАРИНА**доктор педагогических наук, доцент  
Классический приватный университет**А. В. АПАЙЧЕВ**кандидат наук по физическому воспитанию и спорту  
Директор Центральной школы высшего спортивного мастерства “Колос”  
ВФСО “Колос” АПК Украины, г. Киев

## **АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМ ФИТНЕСОМ**

*В статье проанализировано состояние здоровья лиц зрелого возраста в процессе занятий оздоровительным фитнесом. Указано, что заболеваемость сердечно-сосудистой системы у мужчин в 2,8 раз выше, чем у женщин.*

*Установлена роль двигательной активности в образе жизни современного человека, низкий уровень которой рассматривается в качестве одного из факторов, обуславливающих снижение работоспособности, ускоряющих развитие инволюционных изменений, способствующих росту различных, в первую очередь, сердечно-сосудистых заболеваний. Указано, что в этом возрасте преобладают заболевания сердечно-сосудистой и дыхательной систем, болезни органов пищеварения; органов чувств; мочеполовой системы; костно-мышечной системы; травмы и отравления.*

**Ключевые слова:** здоровье, лица зрелого возраста, оздоровительный фитнес.

Проблема сохранения и укрепления здоровья граждан обуславливает, прежде всего, необходимость теоретического осмысления понятия “здоровье” и актуальность проведения комплексных научных исследований на государственном, межотраслевом уровне с участием специалистов из различных областей знаний [7].

Согласно данным института демографии и социальных исследований, по продолжительности жизни Украина занимает предпоследнее место среди всех стран Европы и Центральной Азии; средняя продолжительность жизни в нашей стране составляет 67,5 лет, что на 11,7 лет меньше, чем в экономически развитых и социально благополучных европейских странах [9]. Еще более существенная разница фиксируется по показателю продолжительности здоровой жизни [8; 11].

**Цель статьи** – проанализировать состояние здоровья лиц зрелого возраста в процессе занятий оздоровительным фитнесом.

Наибольшую тревогу вызывает высокий уровень смертности среди трудоспособного населения, которое является основным трудовым и ресурсным потенциалом государства и здоровье которого является необходимым условием экономического развития общества. Одной из глобальных проблем медицины является значительное превышение мужской смертности над женской [8]. Заболеваемость, смертность и продолжительность жизни мужчин и женщин различаются во всех социумах. По данным А. З. Запесочного [6], заболеваемость сердечно-сосудистой системы у му-

жчин в 2,8 раз выше, чем у женщин. В Украине смертность среди мужчин трудоспособного возраста выше в 3–4 раза, чем в странах ЕС [11].

Смертность населения в постсоветских славянских государствах оказалась настолько значительной, что ее определили как наиболее существенное происшествие в мировой системе охраны здоровья XX века. А термин “сверхсмертность славянских мужчин” получил широкое распространение в научной литературе. К сожалению, выраженность этого феномена возрастает именно в Украине, где сформировалась нетипичная структура смертности: треть умерших – люди трудоспособного возраста, причем около 80% из них – мужчины [7]. МОЗ Украины свидетельствует, что за последние 10 лет смертность детей несколько снизилась, пожилых людей – не изменилась, женщин – увеличилась в 1,5 раза, а мужчин зрелого возраста – в 2 раза. Основной причиной преждевременной смерти мужчин остаются хронические неинфекционные заболевания, особенно сердечно-сосудистая и цереброваскулярная патологии [8; 11]. Ожидать каких-либо положительных изменений в данной ситуации возможно лишь при условии формирования в обществе “моды” на здоровый стиль поведения. Ведь общеизвестно, что самые опасные заболевания в развитых странах связаны с постоянными индивидуальными привычками, которые в совокупности часто и называют “стилем жизни” [8].

Вероятность смерти украинских мужчин в возрасте от 15 до 60 лет составляет 384 человека на 1000, что является одним из худших показателей среди цивилизованных стран мира [8]. По продолжительности жизни Украина занимает 135 место (среди 192 стран мира). По данным ВОЗ, с 62 лет средней продолжительности жизни современного украинца только 55 лет можно считать “здоровым” существованием. Остальные годы жизни – это борьба с болезнями. Разница между продолжительностью жизни мужчин и женщин составляет около 15 лет. Вследствие этого явления Украина получила позорный статус “страны вдов” [8].

Отмечается также увеличение репродуктивных дисфункций у мужчин. С 1991 г. именно ухудшение качества мужских половых клеток считается основной причиной бездетности в украинских семьях. Такая тенденция способна привести к весьма опасным последствиям.

В этом смысле вряд ли можно достичь определенного успеха путем запретов (курение, употребление алкогольных напитков и т.д.), как это пытаются сделать некоторые государственные чиновники. Первоочередной задачей должен стать поиск путей, которые создадут культ здорового образа жизни у населения (особенно у молодежи). В Украине пока нет традиций по укреплению здоровья (и соответствующего стиля поведения) как обязательной составляющей жизненного успеха. В частности, 58% мужчин курят; 650 тыс. украинцев трудоспособного возраста имеют проблемы с алкоголем, каждый 8-й из них становится алкоголиком; около 115 тыс. молодых людей в возрасте 14–29 лет состоят на учете по поводу наркомании;

только 9% населения в той или иной степени занимаются физической культурой [8].

Однако в период экономического спада, снижения уровня жизни людей, сокращения инвестиций в отрасль физической культуры, возрастающих трудностей содержания и использования ее материально-технической базы и усложняющихся в этой связи условий деятельности физкультурно-спортивных организаций, роста стоимости физкультурно-оздоровительных услуг резко ограничивается возможность привлечения людей к занятиям оздоровительной направленности [4].

Сохранение здоровья людей зрелого возраста имеет огромное общественное и социально-экономическое значение. Именно эта категория населения обладает наибольшим трудовым и жизненным опытом, представляющим особую ценность для общества в целом [2]. Однако после 40–50-летнего возраста количество мужчин, занимающихся физическими упражнениями хотя бы 30 мин. в неделю, резко уменьшается [4]. Именно поэтому возрастной период мужчин 40–55 лет для теории и методики физического воспитания и оздоровительной физической культуры характеризуется как наиболее важный, так как является некоторым переломным не только в возрастном и репродуктивном аспектах, но и в показателях функционального состояния, а также физической активности человека [2]. Средняя продолжительность жизни – величина переменная: она свидетельствует об усилиях общества, направленных на предотвращение смертности и укрепление здоровья населения. Здоровье и качество жизни лиц зрелого возраста определяется не только биологическими, наследственными особенностями, но и социальными условиями и зависит от многих факторов, среди которых ведущее место отводится двигательной активности [9]. Эффективные занятия оздоровительным фитнесом в этот период позволяют не только улучшить или сохранить на продолжительное время функциональные возможности мужчин на высоком уровне, но и создают надежные условия для формирования у них устойчивых мотивов и потребностей в физической активности на протяжении последующих лет жизни [1].

Анализ научно-методической литературы показал, что систематические занятия физическими упражнениями способствуют снижению профессиональных заболеваний, повышению производительности труда, улучшению самочувствия, снижению уровня утомляемости, повышению творческой активности и продолжительности трудоспособного возраста, снимают нервно-психическое перенапряжение, улучшают процесс метаболизма и кровоснабжения тканей и органов, совершенствуют компенсаторно-приспособительные механизмы [2].

Не случайно занятия физической культурой лиц зрелого возраста получили в последние годы значительное развитие. За этот период накоплен достаточно большой фактический материал, свидетельствующий о несомненном положительном влиянии систематических занятий физическими

упражнениями и позволяющий рассматривать их как мощное средство сохранения здоровья.

Однако, несмотря на усилия исследователей в поиске новых подходов к организации и содержанию методик физкультурно-оздоровительных занятий с мужчинами зрелого возраста, желаемый результат пока не достигнут. Высокая востребованность теории и методики оздоровительного фитнеса в научно обоснованных методиках, позволяющих использовать большой потенциал оздоровительного фитнеса, точно определять и планировать физическую нагрузку в различных циклах физкультурно-оздоровительных занятий с мужчинами зрелого возраста.

Имеющийся зарубежный опыт по созданию и реализации таких программ, составной частью которых является двигательная активность, намечает широкую перспективу для сохранения здоровья и снижения показателей заболеваемости населения.

В результате таких разработок установлена роль двигательной активности в образе жизни современного человека, низкий уровень которой рассматривается в качестве одного из факторов, обуславливающих снижение работоспособности, ускоряющих развитие инволюционных изменений, способствующих росту различных, в первую очередь, сердечно-сосудистых заболеваний. Сформулированы общие принципы использования физических упражнений, изучена эффективность программ занятий с акцентированной оздоровительной направленностью при различных в них соотношениях объема и мощности физических нагрузок, кратности занятий.

Анализируя возникновение фитнес-технологий, их истоки и современное содержание, А. Сайкина [12] отмечает, что больше всего их появляется в фитнес-индустрии, которая, развиваясь быстрыми темпами, берет для решения своих задач все самое ценное, наработанное за многие годы в оздоровительной физической культуре (основой являются как традиционные, так и инновационные методики, программы, технологии и др.), модернизирует их и на этой основе создает фитнес-технологии.

Фитнес-технологии – это педагогический процесс, включающий содержание, средства и методы современных разновидностей физкультурно-оздоровительных направлений и систем физических упражнений для физического совершенства всех слоев населения, повышения и поддержания умственной и физической работоспособности в повседневной, учебной и трудовой деятельности [12].

Анализ существующих фитнес-технологий, направленных на коррекцию физического состояния лиц зрелого возраста, свидетельствует о значительном интересе специалистов к данному вопросу. Исследователями в области фитнеса установлено, что регулярные с адекватной нагрузкой занятия физическими упражнениями расширяют функциональные и адаптивные резервы важнейших систем организма людей зрелого возраста. Проведенные исследования показывают, что организация фитнес-занятий способствует снижению профессиональных заболеваний – на 20–30%; повышению прои-

зводительности труда – на 7–10%; улучшению самочувствия в процессе труда, снижению уровня утомляемости, продолжению трудоспособного возраста; снижению в 1,5 раза дней временной нетрудоспособности.

Также в специальной литературе большое внимание уделяется характеристике авторских фитнес-технологий.

Е. Н. Чернышевой [14] разработаны подходы к организации фитнес-программ мужчин зрелого возраста с использованием тренажерных устройств в условиях фитнес-клуба. С. А. Пензаем [10] разработаны и обоснованы программы занятий профилактически-оздоровительной направленности с использованием средств настольного тенниса для мужчин зрелого возраста, занятых умственным трудом.

Предложенная И. Е. Ефграфовым [5] авторская программа физкультурно-оздоровительных занятий “Бодрость и здоровье” для мужчин второго зрелого возраста, работников муниципальных предприятий с учетом исходного уровня физического состояния и здоровья является одним из действенных способов привлечения данной категории населения к регулярным занятиям физическими упражнениями. Внедрение экспериментальной программы физкультурно-оздоровительных занятий в производственную деятельность мужчин второго зрелого возраста формирует осознанную потребность в применении двигательной активности для повышения уровня физического состояния и подготовленности.

Анализ литературных данных показал, что в мировой и отечественной литературе накоплен значительный материал по вопросам влияния факторов риска на сердечно-сосудистую систему, а также использование средств физической культуры с оздоровительной целью [13]. В последние десятилетия показатели, отражающие заболеваемость болезнями сердечно-сосудистой системы, распространенность факторов риска при болезнях системы кровообращения, стали доступными для широкого круга заинтересованных лиц. На протяжении последних лет показатели смертности от болезней системы кровообращения в постсоветских государствах были намного выше, чем в странах Европы и США, однако в мире, и в том числе в странах Европы, отмечаются значительные различия в показателях распространенности и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний. Согласно данным ВОЗ, сердечно-сосудистые заболевания являются основной причиной смерти во всем мире: ни по какой другой причине ежегодно не умирает столько людей, сколько от ССЗ [15]. Высокий уровень заболеваемости у мужчин второго периода зрелого возраста связан с тем, что в этот период не только чаще возникают многие заболевания, но они к этому времени накапливаются, начавшись в другие возрастные периоды. Поэтому нами определена структура заболеваемости мужчин второго периода зрелого возраста, выделены преобладающие классы заболеваний. Установлено, что в этом возрасте преобладают заболевания сердечно-сосудистой и дыхательной систем, болезни органов пищеварения; органов чувств; мочеполовой системы; костно-мышечной системы; травмы и отравления.

В настоящее время коммерциализация сферы физкультурно-оздоровительных услуг способствует появлению самых разнообразных авторских программ, оценить которые зачастую весьма сложно ввиду отсутствия информации о научной их основе. Изучение этого вопроса представляет особую актуальность в организации занятий оздоровительным фитнесом мужчин второго зрелого возраста, поскольку в силу исторически и социально сложившихся методологических подходов к системе физического воспитания в нашей стране физкультурно-оздоровительные программы занятий применялись преимущественно в образовательных учреждениях.

В результате исследований, проведенных в разное время с разным контингентом, установлено, что большинство лиц зрелого возраста имеют недостаточный уровень двигательной активности, их предпочтения, в основном, связаны с комфортным, сидячим времяпрепровождением. Установлен низкий уровень двигательной активности исследуемого континента, а также малоподвижный характер труда, что необходимо учитывать при разработке программ оздоровительных занятий, направленных на коррекцию физического состояния мужчин второго периода зрелого возраста.

**Выводы.** Наряду с глубокими и всесторонними данными о влиянии традиционных физических упражнений на организм человек зрелого возраста, недостаточно разработаны аспекты регламентации двигательной активности, определения нормативных параметров физкультурно-оздоровительных занятий на основе привлекательных и доступных видов “Outdoor activity”, которые на сегодняшний день получили широкое распространение как в зарубежных странах, так и в Украине. Перспективы дальнейших исследований направлены на создание программы занятий “Outdoor activity” для лиц второго зрелого возраста.

#### Список использованной литературы

1. Благій О. Контроль фізичного стану чоловіків зрілого віку в умовах сучасних фітнес-центрів / О. Благій, Б. Михайленко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 29–32.
2. Госн В. Комплексная методика физкультурно-оздоровительных занятий с мужчинами среднего возраста на основе интеграции средств футбола и общей физической подготовки: на материале подготовки работников промышленных предприятий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Госн. – Москва, 2010. – 196 с.
3. Григорьев В. И. Методологические аспекты технологизации фитнес-индустрии / В. И. Григорьев // Фитнес в инновационных процессах современной физической культуры : матер. Всерос. конф. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 17–25.
4. Дутчак М. В. Парадигма оздоровчої рухової активності: теоретичне обґрунтування і практичне застосування / М. В. Дутчак // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 44–52.
5. Евграфов И. Е. Повышение физического состояния мужчин второго зрелого возраста средствами физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. Е. Евграфов. – Набережные Челны, 2010. – 169 с.
6. Запесочный А. З. Физическая активность в профилактике ишемической болезни сердца у рабочих промышленных предприятий: медицинские, социальные и экономические аспекты / А. З. Запесочный. – Киев, 1987. – 168 с.

7. Здоровье населения: основные понятия и современные подходы к изучению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medbe.ru/materials/obshchestvennoe-zdorove-i-zdravookhranenie/zdorove-naseleniya-osnovnye-ponyatiya-sovremennye-podkhody-k-izucheniyu>.
8. Земцова В. Й. Основні тенденції в динаміці здоров'я населення України: необхідність нової стратегії в охороні здоров'я / В. Й. Земцова // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С. 12–16.
9. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. : монографія / Н. С. Власенко, Е. М. Лібанова, О. В. Макарова та ін. ; Фонд народонаселення ООН ; Ін-т демографії та соц. дослідж. ; Держ. ком. статистики України ; Укр. центр соц. реформ. – Київ, 2006. – 137 с.
10. Пензай С. А. Програмування профілактико-оздоровчих занять з настільного тенісу для чоловіків 36–60 років, викладачів педагогічних вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02 / С. А. Пензай ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2014. – 20 с.
11. Платонов В. Н. Сохранение и укрепление здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивна медицина. – 2006. – № 2. – С. 3–14.
12. Сайкина Е. Г. Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарев // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (часть 4). – С. 890–894.
13. Имас Е. В. Стратегия и рекомендации по здоровому образу жизни и двигательной активности : сб. матер. ВОЗ / сост. Е. В. Имас, М. В. Дутчак, С. В. Трачук. – Киев : Олимп. лит., 2013. – 528 с.
14. Чернышева Е. Н. Организация двигательной активности мужчин зрелого возраста средствами атлетической гимнастики / Е. Н. Чернышева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – Вып. 8 (90). – С. 106–109.
15. World Health Organisation. Global Recommendations on Physical Activity for Health. – Geneva : World Health Organisation, 2010.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

### **Захаріна Є. А., Апайчев А. В. Аналіз стану здоров'я осіб зрілого віку в процесі занять оздоровчим фітнесом**

*У статті проаналізовано стан здоров'я осіб зрілого віку в процесі занять оздоровчим фітнесом. Зазначено, що захворюваність серцево-судинної системи в чоловіків у 2,8 разів вище, ніж у жінок. Встановлено роль рухової активності в способі життя сучасної людини, низький рівень якої розглядають в якості одного з факторів, що зумовлюють зниження працездатності, що прискорює розвиток інволюційних змін, які сприяють зростанню різних, насамперед, серцево-судинних захворювань. Зазначено, що в цьому віці переважають захворювання серцево-судинної та дихальної систем, хвороби органів травлення; органів почуттів; сечостатевої системи; кістково-м'язової системи; травми та отруєння.*

**Ключові слова:** здоров'я, особи зрілого віку, оздоровчий фітнес.

### **Zakharina Ye., Apaychev O. Health Condition Analysis of Adults in the Process of Fitness**

*In the article has been analyzed health condition of adults in the process of fitness. It has been specified that incidence of cardiovascular system among men is 2,8 times higher, than among women.*

*Moving activity role in lifestyle of the modern person has been established, the low level of which interests is considered as one of the factors causing performance decrement, accelerating development of the involutional changes promoting growth of various, first of*

*all, cardiovascular diseases. It has been specified that at this age predominate diseases of cardiovascular and respiratory systems, of digestive system; sense organs; urinogenital system; musculoskeletal system; injuries and poisonings. It has been noted that health and quality of life of adults is defined not only biological, hereditary features, but also social conditions and depends on many factors among which the leading place is allocated to physical activity.*

*Fitness technologies has been characterized as pedagogical process, including subject-matter, means and methods of modern kinds of the recreational activities and systems of physical exercises for physical perfection of all social groups, rise and support of intellectual and physical capability in daily, educational and lab our activity.*

*It has been established that most of adults have the insufficient level of physical activity, their preferences are generally connected with comfort, sedentary pastime. Low level of physical activity of the studied contingent, and also the inactive nature of work have been specified and need to be considered when it comes to creating programs for health activities, oriented to correction of a physical well-being of men of the second period of mature age. Actualities and expediency of the selected research problem have been proved.*

**Key words:** *health, persons of mature age, health feat.*



УДК [373.2.091:005]:316.647.5

**О. В. КАНАРОВА**кандидат педагогічних наук, доцент  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
ім. Богдана Хмельницького**КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД  
В УПРАВЛІННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ  
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ  
ТОЛЕРАНТНИХ СТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ**

*У статті розкрито проблему компетентнісного підходу керівника дошкільного навчального закладу як важливого чинника формування толерантних стосунків у колективі; проаналізовано поняття: “толерантність”, “моральні цінності”, “компетентністний підхід”; виокремлено низку завдань щодо забезпечення керівником-педагогом позитивної емоційної атмосфери в дошкільному закладі.*

**Ключові слова:** компетентність, навчально-виховний процес, компетентністний підхід, колектив, толерантність.

Сучасні соціально-культурні умови висувають доволі високі вимоги до професійно-управлінської компетентності керівників закладів освіти, зокрема керівника дошкільного навчального закладу, його здатності оптимально реалізовувати управлінські функції, педагогічної майстерності, самостійно вирішувати різноманітні завдання в нестандартних ситуаціях, психологічної грамотності, ефективної взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

До пріоритетів сьогодення освіта зараховує готовність керівника до сучасних умов діяльності закладу освіти та постійного професійного самовдосконалення. Тож, важливою проблемою сучасної дошкільної освіти є питання компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу як умови розвитку професійної самосвідомості членів колективу та всебічного розвитку особистості дитини.

Компетентністний підхід має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. Цей підхід репрезентується сформованістю в суб'єкта наукового поняття “компетентність” як єдності, де науково-орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне подолання певних життєвих проблем. До компетентності цього рівня спонукає прагнення до самоствердження, чуття гідності, соціальна мотивація тощо [9, с. 30].

Важливою умовою ефективного функціонування дошкільного навчального закладу є формування толерантних відносин, які складаються між усіма учасниками навчально-виховного процесу: педагогами, дітьми, батьками. Особливу відповідальність за це покладено на керівника, який завдяки компетентністному підходу, власним прикладом у процесі взаємо-

дії з оточуючими, готовності прийняти інших людей, їх погляди, звичаї та звички такими, які вони є, на основі співробітництва й взаєморозуміння, формує атмосферу толерантності.

Реалізацію компетентнісного підходу в освіті розглянуто в працях В. Вербицького, Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, Д. Заводчикова, С. Лісової, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, Н. Радіонової, М. Сосніна, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід, на думку Н. Радіонової, є ціннісним орієнтиром для системних змін у педагогічній освіті та основою для розробки науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки й перепідготовки спеціалістів [4].

Питаннями сутності толерантності займаються такі відомі вчені, як І. Бех, Ю. Іщенко, І. Крейн, О. Кресін, О. Кривицька, В. Пісоцький, Н. Сербіна, Ю. Терещенко, П. Яроцький та ін.

**Мета статті** – висвітлення та аналіз компетентнісного підходу як умови формування толерантних взаємовідносин у колективі дошкільного навчального закладу.

У процесі трансформації освіти в Україні з'являється поняття так званого "компетентнісного підходу", який, за визначенням І. Зимньої, розуміють як спрямованість освіти на розвиток особистості в результаті формування такої комплексної якості, як компетентність, що охоплює не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [2].

Не залишається на сьогодні сумніву в тому, що компетентнісний підхід є не лише одним з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, а лише доповнює той перелік класичних підходів та освітніх інновацій, що дають змогу освітянам поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Характерною особливістю навчального закладу є особливість його цілей, що пов'язані з розвитком та формуванням особистості дитини за допомогою навчання і виховання. Можливість реалізувати зазначені цілі з'являється лише тоді, коли для цього є організований навчально-виховний процес, кваліфіковані педагоги, відповідна матеріальна база, створено належні санітарно-гігієнічні умови, здійснюється медичне обслуговування вихованців, які перебувають у сприятливих моральних та психологічних умовах.

На дитину дошкільного віку визначальний вплив мають певні характеристики закладу освіти: здоровий психологічний клімат, системність у роботі колективу, традиції та суспільна думка.

Велика відповідальність у реалізації зазначених цілей покладена на керівників дошкільних закладів, які, в свою чергу, повинні володіти інноваційним типом мислення, здатністю творити зміни. Тому їх професійна діяльність неможлива без реалізації компетентнісного підходу.

Учені по-різному розглядають компетентності, як-от: сукупність ключових, базових умінь, готовність до діяльності, коло питань, у яких людина добре обізнана, здатність діяти на основі власних знань та досвіду.

У “Великій сучасній енциклопедії” за редакцією Є. Рапацевича термін “компетентність” визначено як “міра співвідношення знань, умінь і досвіду особистостей певного соціально-професійного статусу щодо рівня складності виконуваних ними завдань і проблем” [5, с. 237].

На думку А. Василюка, компетентність є “здібністю відповідально виконувати обов’язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання та вміння в нових умовах і іншій робочій обстановці” [1, с. 25].

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми компетентнісного підходу засвідчує, що в ній відсутнє комплексне висвітлення поняття “компетентнісний підхід”. Відсутні й загальноприйняті визначення основних понять: компетенцій, компетентностей, ключових кваліфікацій, ключових навичок.

Недостатній рівень моральних цінностей та економічна нестабільність зумовили наростання в суспільстві невпевненості в майбутньому, агресивності й жорстокості, соціальної та емоційної тривожності, ускладнили процес виховання дітей, створили передумови для духовно-ціннісної кризи орієнтацій суспільства. Для подолання окреслених проблем суспільству необхідно створювати умови для гуманізації освітньо-виховного процесу, а також такі стосунки між його учасниками, у яких людина визначається як найвища соціальна цінність, а головними пріоритетами міжлюдських відносин стануть загальнолюдські цінності та гармонічні стосунки з оточуючим світом.

У навчально-виховному процесі особливої уваги потребує збереження психічного, духовного та соціального здоров’я всіх його учасників. У дошкільному навчальному закладі повинна створюватися особлива толерантна атмосфера, яка б відкрила кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, духовній та соціальній сферах. На досягнення цієї мети керівник спрямовує свої зусилля, вихователів, медичної та психологічної служб, батьків – тобто всіх учасників навчально-виховного процесу. Реалізація цієї мети значною мірою залежить від створення толерантного простору в дитячому садку.

Саме такі умови сприяють відкриттю перед дітьми перспектив їхнього росту та розвитку, а також дають змогу реалізувати одне з головних завдань навчально-виховного процесу – допомогти дітям усвідомити свої можливості та повірити в себе.

У загальноприйнятому контексті, толерантність – це якість особистості, яка базується на прагненні прийняти і зрозуміти точку зору іншого, ні в якому разі не спростовуючи впевненість у власних позиціях; здібності до розумного компромісу, що переслідує мету культурного з’ясування розбіжностей [6, с. 35].

Ознакою професійної компетентності керівника дошкільного навчального закладу є самостійна педагогічна діяльність, яка сформована й усвідомлена так, що він здатен здійснювати професійну діяльність за певною кваліфікацією.

В умовах компетентнісного підходу завідувачу необхідно керуватися принципом свободи думок, робити зусилля для духовного розвитку, розвитку ініціативи підлеглих, виявляти при спілкуванні контактність, толерантність, тактовність, терплячість, оптимізм.

Робота керівника з формування толерантної атмосфери в колективі дошкільного навчального закладу повинна бути багатогранною й різноспрямованою. Його завдання – домогтися того, щоб толерантність стала основою світогляду кожної учасника навчально-виховного процесу – як підростаючого покоління, так і його вихователів.

Узагальнюючи основні наукові підходи до проблеми толерантних атмосфери в колективі, було з'ясувано, що процес становлення особистості з толерантними проявами у взаєностосунках із оточуючими під впливом цілеспрямованих виховних засобів через діалог, взаємоповагу та співробітництво є становленням толерантних взаєностосунків. Для цього типу взаєностосунків є характерним виявлення терпимості, емпатії, емоційної стабільності, свідомої соціальної активності, вміння прийти на допомогу, поступливості та контактності.

Навчальний заклад повинен бути осередком гуманізму, де кожна дитина має бути головною цінністю та центром навчально-виховного процесу. Це дасть дитині досвід гуманних взаєностосунків між людьми, зразок поведінки в суспільстві на майбутнє життя, який визначається відкритим і доброзичливим спілкуванням, взаємною довірою та повагою, відмовою від авторитарності у взаємодії, забезпеченням почуття захищеності кожної дитини та створить комфортні умови для розвитку кожного вихованця.

Формування толерантного середовища в дошкільному навчальному закладі (забезпечення довірливого та гуманістичного ставлення, підвищення самооцінки та впевненості в собі членів колективу) вимагає від керівника звертатися до компетентнісного підходу, який, як напрям модернізації освіти, відображає її зміст, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість учасників навчально-виховного процесу, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

Компетентному керівнику, робота якого базується на гуманістичних принципах у взаєностосунках із колективом, необхідно ставитися до кожного учасника навчально-виховного процесу як до самостійної цінності. Надаючи перевагу оптимальному й справедливому розподілу функцій та обов'язків, організаційному впливу над дисциплінарним, умінню визнавати свої помилки, поєднувати вимогливість з повагою до особистості кожного, віддавати перевагу непрямим засобам впливу (зміна пози, жестів, ін-

тонацій, погляду тощо); повинен досягати постійного зворотного зв'язку у взаємодії, вміти аналізувати та розрізняти настрій кожного члена колективу. Емоційно позитивний та спокійний стиль спілкування легко приймається як дорослими, так і дітьми, стає для них звичайним та необхідним.

Прояви негативізму в стосунках усіх учасників навчально-виховного процесу неприпустимі в стосунках з боку керівника закладу освіти. О. Сухомлинська зазначає, що “велике значення мають будь-які емоції, адже вони повністю належать до почуттєвої сфери, проходять через психіку людини і саме від цієї сфери залежить сприймання тих чи інших цінностей або відмова від них. Людину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власним надбанням” [8, с. 40].

Враховуючи визначені вище умови та важливість формування професійної готовності педагога до створення толерантної атмосфери в дошкільному навчальному закладі, виокремлено низку завдань для керівника-педагога:

1) сформувати уявлення про “толерантність” як основу нової соціальної ідеології та одне з напрямів гуманістичних взаємовідносин, що включає такі поняття, як особистість, сім'я, громадянськість (активна життєва позиція), суспільство;

2) дотримуватися демократичного стилю педагогічного керівництва;

3) забезпечувати психолого-педагогічну підтримку та захист усіх членів колективу;

4) дотримуватися гуманістичних принципів у стосунках з навколишніми; проаналізувати в контексті толерантності стан стосунків “керівник – вихователь”, “вихователь – дитина”, “дитина – дитина”, “дитина – батьки”, вплив навчально-виховного процесу на ці стосунки;

5) розробити та запровадити методичні рекомендації щодо змін у технологіях навчання та виховання в закладі, які б відповідали принципам толерантності;

6) формувати уявлення дитини про себе як унікальну, неповторну особистість;

7) розширювати уявлення дитини про інших людей на основі співставлення себе з ними, визначення схожості та відмінності;

8) створювати умови для профілактики і попередження конфліктів, агресивності, екстремізму серед усіх учасників освітнього процесу;

9) формувати активну життєву позицію в усіх учасників навчально-виховного процесу на основі усвідомлення ними своїх потреб і можливостей (фізичних, духовних), переваг і недоліків, прав та обов'язків; розуміння правил і норм людського співіснування, розвитку вміння оцінювати свої вчинки і вчинки інших; вміння робити свій вибір та ухвалювати рішення; прислухатися до думки інших; мирно, без конфліктів вирішувати різні проблеми [7, с. 22].

Активна модернізація сучасної освіти спонукає вчених до пошуку способів та шляхів реалізації компетентнісного підходу в освіті. Всі складові (змістовна, процесуальна) компетентнісного підходу повинні спрямовуватися на досягнення нового цілісного освітнього результату, який стане підсумком одночасного розвитку особистості й засвоєнням змісту освіти. Здебільшого в умовах компетентнісного підходу увагу спрямовують на результат, що розглядається не як сума засвоєної особистістю інформації, а її здатністю застосовувати досвід для успішної професійної діяльності та вирішенням різних проблемних ситуацій.

Сучасний рівень розвитку науки дає змогу визначити, що ефективність та здорова духовна атмосфера в колективі навчального закладу здебільшого залежить від демократизації управління. Демократичний стиль управління характеризується сприйняттям людини і повагою до неї в усій її цілісності, проявом високих етичних норм поведінки, створенням умов для особистісного розвитку співробітників. Вимоги ставлять у формі порад, консультацій. Головний спосіб впливу на людину – заохочення за прояв ініціативи. В процесі такого керівництва підтримуються толерантні довірчі стосунки з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

В управлінні людьми В. Г. Афанасьєв виокремлює три основні завдання: правильне визначення соціальної ролі кожної людини, її місця у виробництві й колективі; забезпечення засвоєння кожною людиною призначеної їй соціальної ролі; забезпечення виконання кожною людиною своєї соціальної ролі [9, с. 178].

Одним із завдань покладених на керівника закладу є створення умов, що забезпечать реалізацію підходу до дошкільного дитинства як цінного періоду в житті дитини, охорону психічного здоров'я та комфорту, задоволення потреб у спілкуванні, інтелектуальний, емоційний та особистісний розвиток залежно від вікових особливостей та індивідуальних нахилів.

**Висновки.** Забезпечення вищезазначеного стилю управління є можливим при застосуванні компетентнісного підходу, а саме за високого рівня комунікативних, інтелектуальних та організаторських здібностей керівника дошкільного навчального закладу. Володіння умінням попереджати виникнення та розвиток негативних емоційних проявів у колективі забезпечить емоційне благополуччя дітей. У дошкільному навчальному закладі повинна панувати атмосфера бережливого ставлення педагогів і вихованців до продуктів самовираження в різних видах діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Василюк А. В. Вступ до спеціальності : навч. посіб. / А. В. Василюк. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 70 с.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 34–54.
5. Рапацевич Е. С. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Ситаров В. А. Проблема ненасилія в релігійних, філософсько-педагогічних концепціях / В. А. Ситаров // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 3–4. – С. 35.
7. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / Н. І. Скрипник – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 99 с.
8. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська / Київ : Всеукраїнський фонд “Добро”, 2006. – 43 с.
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Канарова О. В. Компетентностный подход в управлении дошкольным учебным заведением как фактор формирования толерантных отношений в коллективе**

*В статье раскрыта проблема компетентностного подхода руководителя дошкольного учебного заведения как значимого фактора формирования толерантных отношений в коллективе; проанализированы понятия: “толерантность”, “моральные ценности”, “компетентностный подход”; выделен ряд заданий для обеспечения руководителем-педагогом положительной эмоциональной атмосферы в дошкольном учреждении.*

**Ключевые слова:** компетентность, учебно-воспитательный процесс, компетентностный подход, коллектив, толерантность.

**Kanarova O. Competence Approach in the Preservation of Preschool Educational Institutions as a Factor for Forming Tolerance Relations in the Collective**

*The article examines the importance of competency approach the head of kindergarten as an important factor in the formation of tolerant relations team.*

*Modern socio-cultural conditions put forward a rather high requirements for professional and managerial competence of heads of educational institutions, including the head of the kindergarten, its ability to implement best management functions, pedagogical skills, self-solve various problems in unusual situations, psychological literacy effectively with participants in the educational process.*

*An important condition for the effective functioning of the kindergarten, is the formation of tolerant relationships that develop between all participants of the educational process: teachers, children, parents. Particular responsibility for that is entrusted to the head, which is due competency approach by example in the process of interaction with others, readiness to accept others, their attitudes, customs and habits such as they are based on cooperation and understanding, and creates an atmosphere of tolerance.*

*Summarizing the main scientific approaches to tolerant atmosphere in the team, it appeared that the process of formation of tolerant personality manifestations in relations with others under the influence of targeted educational tools through dialogue, mutual respect and cooperation is the formation of tolerant relations. For this type of relationship is typical detection tolerance, empathy, emotional stability, conscious social activity, the ability to help, concessions and communicable.*

*The current level of science makes it possible to determine that the efficiency and healthy spiritual atmosphere in the team of the institution, largely depends on democratization and competency approach to management.*

**Key words:** competence, educational process, competence approach, collective, tolerance.

УДК 378.973

М. О. КНЯЗЯН

доктор педагогічних наук, професор  
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

## СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлено сутність та структуру науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Розкрито педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності. Охарактеризовано фази та вектори системи впровадження науково-дослідної діяльності студентів. Наведено приклади дослідницьких завдань.*

**Ключові слова:** науково-дослідна діяльність, майбутній учитель-філолог, дослідницьке завдання.

Одним із найважливіших завдань розвитку вищої освіти є формування наукового світогляду особистості майбутнього вчителя, підвищення його професіоналізму, виховання в нього прагнення й здатності до постійного саморозвитку та самовдосконалення. В цьому контексті пріоритетного значення набуває розробка теоретичних засад, технологій та технік підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідної діяльності. Ця проблема пов'язана з такими важливими завданнями, як активізація творчого потенціалу студентів, формування в них дослідницької, методологічної, професійно-педагогічної культури, науково-пізнавальної, соціолінгвістичної та інформаційно-технологічної компетентностей.

Аналіз наукового фонду з означеної проблеми дає змогу виокремити такі провідні аспекти її вивчення: висвітлення методологічного базису професійного становлення вчителів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, Т. Сущенко); розкриття теоретичних засад та методів організації науково-дослідної діяльності майбутніх філологів (Н. Кічук, М. Князян, Л. Сущенко); характеристика особливостей професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей (М. Васильєва, О. Григорович, Л. Лунгу, О. Хромченко, Я. Черньонков).

Утім, питання про сутність, структуру та засоби організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземних мов потребує більш глибокого висвітлення. Отже, **метою статті** є розкрити систему підготовки студентів до науково-дослідної діяльності студентів філологічних факультетів, завданнями – висвітлити сутність цієї діяльності, її компонентний склад, охарактеризувати фази й вектори її впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів філологічного профілю.

Аналіз наукових праць [1–5] дав нам можливість дійти висновку, що науково-дослідну діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей доцільно розглядати як діяльність пізнавально-творчого характеру, яка передбачає розробку наукового апарату дослідження (предмета, об'єкта, мети, завдань, гіпотези, методів тощо), теоретичний аналіз та система-



тизацію наукових позицій, порівняння і класифікацію різних феноменів, аргументацію власного бачення шляхів вирішення проблеми, формулювання висновків. Наголосимо, що науково-дослідна діяльність майбутнього вчителя-філолога розгортається за такими двома провідними напрямками, як філологічний (лінгвістика, література) та педагогічний (теорія виховання, дидактика, методика навчання мови та літератури). Нижче розглянемо компоненти та засоби їх формування саме для педагогічного напрямку окресленої діяльності.

До структури науково-дослідної діяльності зараховуємо такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює систему мотивів, які відображаються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах. Змістовий компонент відображає науково-педагогічну інформацію академічного та практично-орієнтованого сегментів, де структуру академічного сегмента становлять методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки інформації, а структуру практично-орієнтованого – методичний, суб'єктно-комунікативний і змістово-рольовий блоки. Процесуально-операційний компонент передбачає оволодіння студентом комплексами дослідницьких дій, принципово важливими з яких є розробка вихідної бази дослідження, вивчення теоретичної інформації, проведення констатувального й контрольного етапів експерименту, розробка програми формування експерименту, аргументація власної позиції, узагальнення експериментальних даних, прогнозування наслідків дослідження, оформлення результатів наукового пошуку. Рефлексивний компонент передбачає самоаналіз та самооцінку, визначення перспектив професійного саморозвитку засобами науково-дослідної діяльності.

Із метою підвищення якості формування майбутніх учителів філологічних спеціальностей, забезпечення відповідності їх фахової підготовки європейським стандартам, ми розробили систему підготовки студентів до науково-дослідної діяльності. Провідними педагогічними умовами її впровадження були такі: забезпечення в навчально-виховному процесі пофазового оволодіння компонентами цієї діяльності (препаративна, модифікаційна та креативна фази); використання потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної та виробничої практики; впровадження педагогічних стратегій, що мають на меті довготривалі перспективні дослідження, які охоплюють матеріал декількох змістових модулів і передбачають різностороннє вивчення певної проблеми.

Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів-філологів до науково-дослідної діяльності розгорталася під час викладання навчальних дисциплін “Педагогіка”, “Методика навчання іноземної мови в загальноосвітній школі”, “Основи наукових досліджень” (бакалавріат), “Педагогіка вищої школи”, “Методика викладання іноземної мови у вищій школі”, “Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження” (магістратура), а також у позааудиторний час, що передбачало участь у виробни-

чій практиці, роботі студентських науково-практичних конференцій, виконання досліджень (у форматі курсової, магістерської робіт).

Відповідно до означених вище вимог розроблена система передбачала поступове впровадження елементів науково-дослідної діяльності за фазами (препаративна, модифікаційна, креативна).

Препаративна фаза мала на меті пропедевтичну підготовку студентів до цієї діяльності, ознайомлення з її характеристиками, структурою та цілями. Модифікаційна фаза спрямовувала майбутніх педагогів на розробку певних методичних прийомів за аналогією з уже відомими в педагогічній науці та практиці. Креативна фаза була націлена на виявлення студентом свого творчого потенціалу в створенні нових прийомів навчання мови й літератури, виховного впливу на учнів, їх особистісного розвитку тощо. Крім цього, в контексті цієї фази студенти були спрямовані й на розробку програм перспективного особистісного саморозвитку.

Кожна з окреслених фаз прицільно впливала на оволодіння компонентами, що дало змогу утворити систему векторів розгортання науково-дослідної діяльності студентів, кожен з яких містив завдання з окреслених вище навчальних дисциплін. Так, формування мотиваційно-ціннісного компонента передбачало впровадження дослідницьких завдань диспозиційного, орієнтувального, саморегуляційного векторів; змістового – ознайомлювального, спеціалізованого, інноваційного; процесуально-операційного – інтеріоризаційного, моделювального, продуктивного; рефлексивного – самовизначального, самопроектувального, самореалізаційного.

Наприклад, із метою ефективного формування мотиваційно-ціннісного компонента в межах диспозиційного вектора студентам пропонували написати біографічно-аналітичний нарис, який передбачав характеристику вимог педагогів-класиків до професійної підготовки вчителя, а також виховання в студентів системи цінностей та переконань; орієнтувального – розкрити ключові положення теорії самоактуалізації, зробити аналіз своїх творчих можливостей та написати твір-роздум про формування власного “простору саморозвитку”. Саморегуляційний вектор був спрямований на розробку студентами проектів самореалізації свого професійного потенціалу, отже, майбутні педагоги мали окреслити систему дій у розрізі “програми мінімум” та “програми максимум”.

Змістовий компонент формувався в дослідницьких завданнях ознайомлювального вектору, наприклад, студенти мали зібрати своєрідний банк ключових дефініцій (що давало можливість розширити їх систему педагогічних понять), підготувати звіт-аналіз (який передбачав проведення аналізу наукових праць щодо сутності, компонентів, функцій досліджуваного явища), експерт-повідомлення (студенти порівнювали різні наукові погляди на вирішення певної педагогічної проблеми). Дослідницькі завдання спеціалізованого вектора передбачали оволодіння майбутніми вчителями-філологами процедурами сучасного психолого-педагогічного дослідження, наприклад, вони мали розробити вихідну базу дослідження (ви-

значити предмет, об'єкт, мету, завдання, гіпотезу, методи дослідження). Інноваційний вектор орієнтував майбутніх фахівців (переважно студентів магістратури) на отримання об'єктивно нової інформації. Наприклад, магістранти розробляли узагальнену схему проведення дослідження з визначенням ключових понять, їх аналізом та розробкою власних варіантів їх дефініції. Крім цього, студенти утворювали авторську систему педагогічних прийомів покращення різних ланок професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Формування процесуально-операційного компонента науково-дослідної діяльності в межах інтеріоризаційного вектора передбачало оволодіння майбутніми вчителями знаннями про сутність і структуру дослідницьких дій, у зв'язку з чим їм було запропоновано здійснити, наприклад, аналіз внутрішньої структури дослідницьких дій (розкрити сутність кожної із них з різних наукових позицій, проаналізувати її структуру та функції). Моделювальний вектор мав на меті формування в студентів навичок самостійного відбору та укладення системи дій, необхідних і достатніх для забезпечення високої результативності певного дослідження. Відповідно до специфіки цього вектора дослідницьким завданням було, наприклад, таке: окресліть програму дій, які актуалізуються відповідно до мети та завдань науково-дослідної діяльності. В контексті продуктивного вектора першочергове значення мала розробка методичного комплексу (аналіз майбутніми викладачами стану організації навчально-дослідницької діяльності студентів бакалавріату; розробка магістрантами індивідуальних навчально-дослідних завдань (їх тематики, цілей, завдань, програми виконання)).

Формування рефлексивного компонента науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів здійснювалося в дослідницьких завданнях, першим вектором упровадження яких був самовизначальний, наприклад, студенти мали провести взаємну оцінку результатів науково-дослідної діяльності, спрогнозувати на цій основі перспективи розвитку особистості іншого. Прикладом дослідницького завдання самопроектувального вектора може бути написання рефлексивно-аналітичного нарису (аналіз характеру досягнення цілей, їх відповідності цінностям самовдосконалення). Завдання самореалізаційного вектора орієнтувало на розробку своєрідної самодіагностики-рекомендації, що передбачало самооцінку власних результатів науково-дослідної діяльності, рівня свого самозростання як професіонала-дослідника та конструювання системи методичних рекомендацій для студентів-бакалаврів з метою активізації їх перспективного саморозвитку.

Основними стратегіями цієї системи виступили творчі прецеденти, перспективний пошук, евристичне дослідження. Стратегія творчих прецедентів мала на меті впровадження дослідницьких завдань підвищеної складності на початковому етапі навчання. Узагальнений алгоритм стратегії творчих прецедентів: рецепція проблеми → дослідження педагогічної теорії й передового досвіду → вироблення модифікаційного варіанту вирішення проблеми → аргументація власної позиції → створення нової інформації.

Стратегія перспективного пошуку орієнтувала студентів на дослідження певної педагогічної проблеми в контексті декількох змістових модулів. Узагальнений алгоритм стратегії перспективного пошуку: висвітлення історії дослідження педагогічного феномена → аналіз методології → розкриття змісту та структури феномена → конструювання концептуальної моделі → визначення організаційно-методичних закономірностей формування феномена → створення експериментально-технологічної моделі → аналіз результатів → накреслення перспектив дослідження. Стратегія евристичного дослідження передбачала оволодіння студентами методами мозкової атаки, евристичних запитань, багатомірних матриць, синектики тощо. Узагальнений алгоритм стратегії евристичного дослідження: ознайомлення із сутністю евристичних процедур → оволодіння механізмами їх розгортання → висунення оригінальних ідей → вибір оптимальних з них → аргументація їх ефективності → впровадження ідеї → аналіз результатів.

Окреслені завдання було доцільним пропонувати студентам і в період педагогічної практики, що дало змогу реалізувати ті методичні розробки, які запропонували студенти в процесі виконання дослідницьких завдань, апробувати їх та проаналізувати дані констатувального й контрольного етапів експериментальної роботи. Своєрідність науково-дослідної діяльності в період педагогічної практики магістрантів полягала в тому, що її метою була оптимізація професійного розвитку й саморозвитку студентів як майбутніх викладачів вищої школи, забезпечуючи при цьому аналіз ними методологічних, концептуально-теоретичних, практичних засад педагогічної діяльності викладача.

**Висновки.** Отже, науково-дослідна діяльність відзначається пізнавально-творчим характером, вона передбачає розробку наукового апарату дослідження, теоретичний аналіз та систематизацію наукових позицій, аргументацію власного бачення шляхів вирішення проблеми. Її основними компонентами є мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний. Педагогічними умовами впровадження науково-дослідної діяльності були такі, як забезпечення в навчально-виховному процесі пофазового оволодіння компонентами цієї діяльності (препаративна, модифікаційна та креативна фази); використання потенціалу навчальних дисциплін педагогічного циклу, навчальної та виробничої практики; упровадження педагогічних стратегій творчих прецедентів, перспективного пошуку, евристичного дослідження. Перспективи дослідження полягають у розробці технологій організації науково-дослідної діяльності вчителів-практиків на етапі підвищення кваліфікації.

#### Список використаної літератури

1. Васильєва М. П. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов : монографія / М. П. Васильєва, Т. Ф. Бочарникова. – Харків : Щедра садиба плюс, 2014. – 120 с.
2. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Кичук. – Київ, 1993. – 386 с.

3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. О. Князян. – Ізмаїл, 2007. – 445 с.

4. 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 : Наукова думка, 2003. – 853 с.

5. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія / Л. О. Сущенко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 359 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

### **Князян М. А. Система подготовки будущих учителей-филологов к научно-исследовательской деятельности**

*В статье раскрыты сущность и структура научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранных языков. Описаны педагогические условия подготовки будущих учителей к этой деятельности. Охарактеризованы фазы и векторы системы внедрения научно-исследовательской деятельности студентов. Приведены примеры исследовательских заданий.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, будущий учитель-филолог, исследовательское задание.

### **Kniazian M. The System of Training the Future Teachers-Philologists for Research Activities**

*The study of scientific works allowed us to conclude that the future teachers' research activities should be considered as cognitive and creative, which involves the development of research apparatus (object, purpose, tasks, hypotheses, methods, etc.), theoretical analysis and systematization of scientific positions, comparison and classification of different phenomena, argumentation of their own vision of ways to solve the problem. We emphasize that the research activity of the future teacher-philologist unfolds in two leading areas as philology (linguistics, literature) and pedagogy (theory of education, didactics, methods).*

*The structure of research activities include such components as motivational, informative, procedural-operational, reflexive. The motivational component reflects a system of motives (interests, values, beliefs, ideals). The informative component reflects the scientific information (methodological, historical, theoretical, technological). The procedural-operational component involves the complexes of research activities (the study of theoretical information, the organization of the experiment, the argumentation of different positions, the synthesis of experimental material). The reflexive component involves the introspection and self-evaluation.*

*The pedagogical conditions for the implementation of the future teachers' research activities were the following: the organization of this activity by phases and vectors; to use the potential of pedagogical disciplines; to introduce the pedagogical strategies.*

*In accordance with the pedagogical conditions, the system of the future teachers' research activities provides the phases (preparatory, modifying, creative).*

**Key words:** the research activity, future teacher-philologist, research task.

УДК 796.071.4:796.035

**М. Ю. КОЛЛЕГАЕВ**

кандидат педагогических наук, доцент  
Классический частный университет

## **ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ АКТИВНЫХ ВИДОВ ТУРИЗМА В УКРАИНЕ**

*В статье приведены результаты анализа перспектив развития активных видов туризма в Украине. Выявлены основные позитивные и негативные факторы, действующие в современных условиях и их влияние на различные направления развития активных путешествий. Проведен анализ структуры стоимости активных туров и представлены новые возможности, формы и инструменты улучшения доступности активных зарубежных путешествий в современных условиях.*

**Ключевые слова:** евроинтеграция, безвизовый режим, социально-экономический кризис, замещение турресурсов, доступность путешествий, трансфер, авиакомпания лоукостеры, трекинговый тур.

Современное социально-экономическое и политическое состояние Украины оказывает значительное влияние на развитие активных видов туризма как в сферах внутреннего, так и международного туризма. Основные факторы влияния отличаются разновекторностью и неоднозначностью результатов своего взаимодействия. Происходящие процессы евроинтеграции и попытки реформирования страны, безусловно, оказывают позитивное влияние на перспективы развития активных видов туризма. При этом глубокий социально-экономический кризис, приведший к тотальному обнищанию населения Украины, на фоне затянувшегося военного противостояния на Донбассе и потери значительных территорий, отбросил развитие индустрии туризма в целом и активных его видов в частности на многие годы назад.

Однако многообразие, разновекторность и неоднозначность происходящих процессов приводит иногда к неожиданным результатам, которые, в свою очередь, влияют на направления, формы и динамику развития активных видов туризма в Украине.

**Целью статьи** является выявление новых инструментов, форм и возможностей для развития активных видов туризма, в условиях процессов евроинтеграции и продолжающегося глубокого социально-экономического и военно-политического кризиса в Украине.

Через кризисных процессов и событий последних трех лет сопровождается отдельными позитивными сдвигами, которые мы обычно склонны недооценивать. Эти явления очень показательно проявляются при анализе развития активных видов туризма в Украине.

Например, потеря в 2014 г. Крыма, как ключевого и наиболее привлекательного района массовых несложных самостоятельных походов и коммерческих трекинговых туров, в результате замещения ресурсов привела к “открытию” в 2015 г. для этой же целевой аудитории нового популярного района – Южной Турции. В мае 2015 г. мы наблюдали в районе Ликийской тропы тотальное доминирование украинских коммерческих и самостоятельных туристских групп над всеми вместе взятыми представителями других стран.

Причина данного явления – полное, даже избыточное замещение климатических и ландшафтных ресурсов Горного Крыма и Черноморского побережья в период туристского межсезонья более теплыми горами Южной Турции и Средиземноморским побережьем. Вторая причина – относительная транспортная и временная доступность на фоне умеренной стоимости авиаперелетов.

В этот же период другая часть активных туристов переориентировалась внутри Украины на ранее менее популярные и менее освоенные районы Подолья и Буковины.

Таким образом, на фоне общего снижения числа активных путешествий в 2014–2015 гг. произошли позитивные изменения в географии активных путешествий как внутри, так и за пределами Украины. В результате ранее недостаточно “раскрученные”, но обладающие значительным потенциалом для активных видов туризма регионы Украины получили реальный шанс для их развития, а с другой стороны – довольно большое количество активных туристов опробовали путешествия за рубежом.

В этот же период для любителей сложных походов произошли на первый взгляд негативные изменения, которые в конечном итоге позитивно повлияли на расширение географии сложных спортивных путешествий.

Сегмент опытных туристов, который составляет основу участников дальних и сложных походов представляет собой сообщество высокомотивированных субъектов, которые продолжают ходить и водить походы в неординарные, часто труднодоступные районы, не смотря на экономические, политические сложности и потрясения. Такие походы являются довольно дорогими, но высокое место походов в иерархии личных жизненных ценностей часто помогает им успешно решать данную проблему.

Таким образом, сложилась ситуация, когда утраченная ниша традиционных районов сложных походов на территории РФ привела к поиску новых неисследованных районов. И эта ниша оказалась быстро заполнена походами по дальнему зарубежью, поскольку украинские туристы еще с 2005–2010 гг. начали регулярно осваивать эти страны. При этом большая часть этих походов представляла собой активные коммерческие туры, сложных походов были единицы, а большинство участников этих путешествий составляла малоопытная в спортивном отношении молодежь или ту-

ристы “ушедшие из большого походного туризма” по возрасту или здоровью. Опытные туристы среднего возраста в большинстве своем в этот период упорно продолжали ходить в привычных районах бывшего СССР.

Главной причиной такого явления являлся психологический барьер, основанный на плохом владении английским и рудиментах советского мышления. При этом типичный аргумент о дороговизне зарубежных походов является необоснованным, поскольку стоимость среднего похода в Заполярье, на Алтай, Саяны или в горы Средней Азии в разы превышает затраты на походы в Турцию, Балканы и даже в Норвегию.

Однако, образно говоря, “окно в Европу уже было прорублено” и количество выложенной в Интернет информации к 2014 г. позволяло руководителям разрабатывать более сложные маршруты в этих уже посещенных районах, а общественно-политические потрясения успешно индуцировали слом описанного психологического барьера.

В результате, на фоне общего падения количества походов в отечественном туризме, число неординарных, интересных и сложных в организации походов сократилось в меньшей степени. При этом география районов путешествий начала стремительно развиваться.

В 2014 г. Украина отстояла свой курс на евроинтеграцию. Однако до 2017 г. единственными позитивными дивидендами для активных туристов пока стали лишь более доброжелательное отношение к ним в странах дальнего зарубежья и открытие Украины для зарубежных бюджетных авиакомпаний (лоукостеров), сломавших фактическую монополию МАУ для международных перевозок. В 2017 г. Украина должна получить безвизовый режим для поездок в страны Евросоюза.

К негативным дивидендам для активных туристов можно отнести трехкратную девальвацию гривны, которая не только обвалила уровень жизни всех, кто не имеет доходы в твердой валюте, но и сделала ментально нищими 95% украинцев, путешествующих за границей. Затем в 2016 г. резкое повышение тарифов на коммунальные услуги еще раз резко снизило уровень жизни значительной части трудящегося населения, к которому относится большая часть активных туристов.

В результате для активных туристов сложились следующие условия:

- для внутренних туристов умеренно выросли затраты на походы за счет подорожания стоимости переездов и продуктов, при этом сократилась реальная база семейного бюджета для путешествий за счет повышения тарифов на коммунальные услуги;
- для туристов, путешествующих зарубежом, на фоне девальвации гривны появились возможности в значительной мере удешевить свое путешествие за счет дешевых авиаперелетов и бесплатной визы.

Таким образом, кардинальные улучшения в развитии туризма в целом и его активных видов в частности возможны при заметном повышении



уровня реальных доходов населения и укрепления национальной валюты, которые при благоприятном сценарии можно отнести к средне- и долгосрочной перспективе.

Однако некоторые позитивные сдвиги в сегменте активных туристов с ежемесячными доходами свыше 200 дол. США можно ожидать уже в ближайшее время. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Стоимость любого тура состоит из стоимости: трансфера, размещения, питания, набора дополнительных услуг, в том числе: экскурсий, оформления виз, проката снаряжения, оплаты дополнительного персонала, дополнительных экстремальных активностей и аттракционов, комплекса расходов, составляющих накладные расходы туристического предприятия, фонда развития и планируемой прибыли (рис. 1).



Рис. 1. Структура стоимости активных путешествий за границу

Как видно из схемы, снижение стоимости зарубежного путешествия возможно по нескольким направлениям. Активные путешествия походного типа в значительной степени экономят на размещении и питании в период прохождения маршрута. После его прохождения наличие бивуачного снаряжения позволяет частично экономить расходы на проживание. Можно так же уменьшить затраты на сервис и качество дополнительных опций отдыха, подобрать более дешевую познавательную программу.

Самодетельная форма организации путешествия позволяет отказаться от услуг турфирм. Регулярность занятия походным туризмом, как правило, приводит к обладанию достаточным набором снаряжения и эки-

пировки. Но наибольшая экономия возможна в самой затратной части активного зарубежного путешествия – трансфере.

Анализ предлагаемых активных туров показал, что большинство туроператоров уже минимизировали дополнительные услуги, максимально приблизив условия пребывания к походным [1–3]. Это позволило снизить затраты на размещение, питание и уменьшить количество гидов. При этом региональные операторы заметно снизили уровень планируемой прибыли [4].

Что касается трудностей и затрат на оформление виз, то безусловно введение безвизового режима радикально повысит востребованность и число зарубежных походов.

Таким образом, реальными инструментами снижения зарубежных активных путешествий являются: оптимизация стоимости трансфера, временное снижение прибыли туроператоров и самостоятельная форма организации походов (рис. 2).

Стоимость трансфера в структуре недорогих активных туров является определяющей доступность путешествия для большинства туристов. Безусловно, основная доля расходов на трансфер приходится на международные перелеты или переезды.

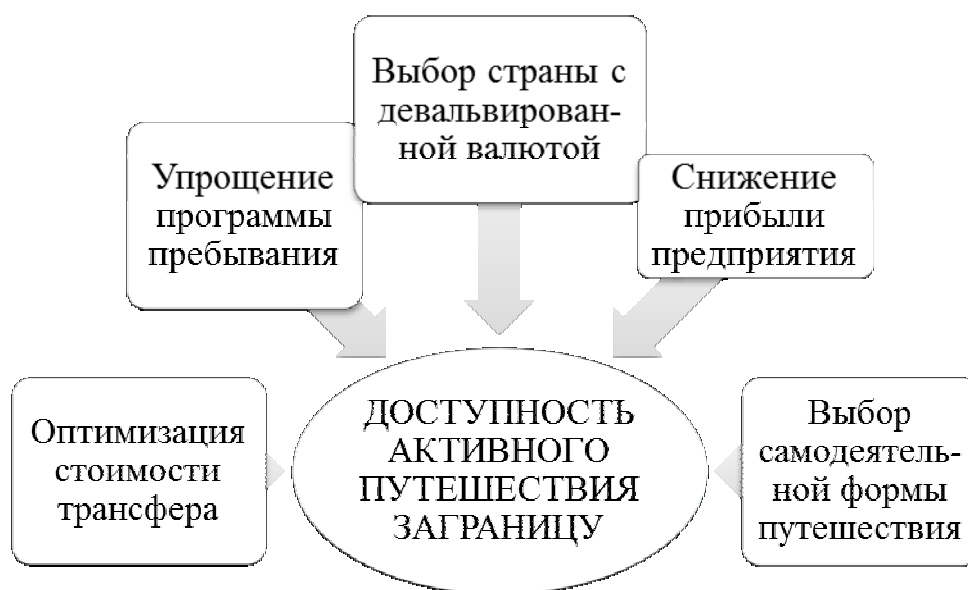


Рис. 2. Основные направления повышения ценовой доступности активных путешествий за границу

Основные инструменты снижения стоимости трансфера, которые доступны жителям Украины, представлены на рис. 3.



Рис. 3. Основные инструменты снижения стоимости трансфера

Изучение особенностей чартерных рейсов показало, что их могут использовать крупные операторы активных видов туризма, имеют стабильную клиентуру, при условии совпадения сезонности походов и регулярных чартеров. Самостоятельным группам удобнее использовать лоукостер [5].

Проведенный анализ рынка авиаперевозчиков и условий их работы показал, что для украинских туристов существует ресурс удешевления международных авиаперелетов. При этом для разных ситуаций почти всегда есть возможность выбора логистического решения использования чартерных рейсов, лоукостеров или бюджетных авиакомпаний в зависимости от тактики трансфера и всего путешествия [6].

Наибольший эффект дает отслеживание акций и спецпредложений при ранней покупке билетов (за 4–6 месяцев) на регулярные рейсы лоукостеров. В этих случаях реальная экономия может составлять до 50–70% от стоимости билетов [7]. Однако данная тактика реализуется далеко не всегда из-за проблем заблаговременного комплектования групп, кроме того, как правило, стыковки рейсов могут содержать значительные временные интервалы, в свою очередь продлевает сроки путешествия [8].

С середины 2017 г. должен начать действовать новый фактор повышения доступности заграничных путешествий – введение безвизового ре-

жима со странами Евросоюза для граждан Украины. Для нас это событие может отразиться в следующем:

- отказ от трудоемкой процедуры оформления визы;
- временная оперативность при организации путешествий;
- снижение затрат путешествий на стоимость процедуры оформления визы;
- возможность использования дешевых авиаперелетов через европейские транспортные хабы;
- приход новых европейских бюджетных авиакомпаний лоукостеров в Украину.

Одним из недавних знаковых событий, связанных с предоставлением безвизового режима, стало сообщение об открытии с 30 октября 2017 г. 11-ти регулярных рейсов крупнейшего европейского лоукостера Ryanair из Киева и Львова [9]. Таким образом, безвизовый режим откроет новые возможности и инструменты для оптимизации доступности активных путешествий за границу.

**Выводы.** Процессы евроинтеграции и реформирования страны на фоне глубокого социально-экономического и военно-политического кризиса в Украине создают новые возможности, новые формы и инструменты для дальнейшего развития отдельных направлений активных видов туризма. Мы считаем, что в современных условиях резкого падения уровня жизни для подавляющего большинства населения Украины будут востребованы внутренние активные туры походного типа и будут развиваться доступные зарубежные активные путешествия.

#### **Список использованной литературы**

1. План-Б : веб-сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planb.ua/>.
2. Зов гор : веб-сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zovgor.com/>.
3. Идем в поход! : веб-сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.idemvporhod.com/>.
4. Клуб экстремальных видов спорта “Горизонт” : веб-сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gorizont-club.com.ua/>.
5. Топ-10 лоукостеров Европы. Как летать почти бесплатно? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hurmatour.com/2016/03/17/top-10-loukosterov-evropy-kak-letat-pochti-besplatno/>.
6. Как лучше сэкономить на авиабилетах? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ifly.ua/>.
7. В какое время лучше покупать авиабилеты онлайн? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ifly.ua/v-kakoe-vremya-luchshe-pokupat-aviabiletu-onlajn/>.
8. Лоукостеры, которые летают из Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://onlinetickets.com.ua/loukostery\\_iz\\_ukrainy](http://onlinetickets.com.ua/loukostery_iz_ukrainy).
9. Известны 11 новых маршрутов Ryanair из Украины! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tripmydream.us11.list-manage1.com/track/click?u=120c36d33222ec3d81daafc1b&id=b87ca2c598&e=3382b04cde>.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

## **Коллегаєв М. Ю. Вплив процесів євроінтеграції на розвиток активних видів туризму в Україні**

*У статті наведено результати аналізу перспектив розвитку активних видів туризму в Україні. Виявлено основні позитивні й негативні фактори, що діють у сучасних умовах та їх вплив на різні напрями розвитку активних подорожей. Проаналізовано структуру вартості активних турів і представлено нові можливості, форми та інструменти поліпшення доступності активних зарубіжних подорожей у сучасних умовах.*

**Ключові слова:** євроінтеграція, безвізовий режим, соціально-економічна криза, заміщення турсресурсов, доступність подорожей, трансфер, авіакомпанії лоукостери, трекинговий тур.

### **Kollegaev M. Influence of Eurointegration Processes on the Development of Active Tourism in Ukraine**

*The article presents analysis results of the prospects of active Ukrainian tourism development. The main trends of changes in the development of active tourism in Ukraine after 2013 are shown. In particular, motivational, mental and economic factors of resource substitution of the Crimean territories and traditional areas for leading difficult hikes in the Russian Federation are shown.*

*The main positive and negative factors that operate under modern conditions and their influence on various directions of active travel development are revealed. It is shown that over the last three years, the most popular segment of foreign active tours is simplified low-budget active tour of the camping type. It is noted that presently the amateur form of foreign active travels' organization is in demand due to an abrupt decline in the Ukrainians' standard of living.*

*The article analyzes the structure of the active tours' cost and presents new opportunities, forms and tools for the improvement of availability of active foreign travels in modern conditions. It is shown that the real tools for reducing the foreign active travel cost are: optimization of the transfer value, temporary decrease of tour operators' profits and amateur form of hiking.*

*It is shown that the start of a visa-free regime with EU countries for citizens of Ukraine can come out in the following factors during the active foreign travel organization process:*

- the refusal of the labor-intensive visa procedure;*
- temporal efficiency in the travel organization;*
- depreciation of the travel cost due to the cost of visa processing procedures;*
- the possibility of using cheap air travels through European transport hubs;*
- the emergence of the new European budget airlines – low-costs in Ukraine.*

**Key words:** eurointegration, visa-free regime, social and economic crisis, replacement of tourist resources, availability of travel, transfer, low-cost airlines, trekking tour.

**В. В. МАВРІН**

аспірант  
Класичний приватний університет

## **КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті розкрито процес і результати концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості в освітологічному дискурсі України. Проаналізовано зміст наукових видань, які відображають процес послідовного розвитку педагогіки життєтворчості особистості: від обґрунтування центральної, концептоутворювальної ідеї життя як творчості до оформлення цілісної освітньої концепції, структура якої включає необхідний і достатній перелік логічно взаємопов'язаних елементів: ключові проблеми, ідеї, понятійний апарат, принципи, зміст, технології, форми й методи практичної діяльності фахівців. Показано, що на сучасному етапі розвитку педагогіки життєтворчості її можна кваліфікувати як сформовану освітню концепцію, що відповідає методологічним вимогам системності, комплексності, верифікації та апробації.*

**Ключові слова:** педагогіка життєтворчості особистості, концептуалізація, освітологічний дискурс, освітня концепція, школа життєтворчості.

Сучасні реалії та перспективи розвитку українського суспільства зумовлюють необхідність реформування вітчизняної освіти, зокрема діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, які значною мірою визначають інноваційний потенціал і конкурентоздатність країни на міжнародній арені в найближчі десятиліття. Досить часто загальноосвітні школи зорієнтовані на нарощування кількісних показників освіченості учнів – традиційних знань, умінь і навичок, а не на забезпечення принципово нової якості роботи – досягнення відповідності освітніх результатів вимогам соціальної практики в ХХІ ст., яка потребує високого рівня життєвої компетентності випускників, їх готовності до розробки й творчої реалізації свого життєвого проекту, активної участі в глобалізованому, інформатизованому, динамічному суспільному житті. Не випадково в Концепції нової української школи – офіційному документі, що пропонує системне бачення необхідних реформ у загальній середній освіті, – наголошено на тому, що “сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці” [5, с. 10].

Подолання протиріччя між діяльністю навчальних закладів і вимогами життя можливе за умови інтеграції фахівцями інноваційних концептуальних підходів, які не просто декларують певні суспільно значущі цілі, а й ґрунтуються на перевірених наукових даних, використання яких уможливує досягнення цих цілей. Однією з таких інноваційних концепцій є педа-

гогіка життєтворчості особистості, метою якої є спрямування загальноосвітньої практики на становлення кожного учня як суб'єкта життєтворчості, що розглядає успішне навчання як передумову успішної самореалізації в суспільстві, готовий до свідомого проектування й творчого життя, використання для цього набутих знань і компетенцій. Широке впровадження в загальноосвітню практику ідей педагогіки життєтворчості вимагає попереднього аналізу ступеня її концептуалізації, що репрезентує її цілісність і системність як наукової концепції, свідчить про її достатню наукову обґрунтованість для подальшого втілення в життя.

**Мета статті** – аналіз рівня концептуалізації педагогіки життєтворчості особистості в українському освітологічному дискурсі.

Передумовою становлення педагогіки життєтворчості особистості в якості самостійної та цілісної освітньої концепції була кристалізація наукових поглядів на феномен життя як творчого процесу через інтеграцію теоретичних ідей і фактологічних даних різних наук: філософії, соціології та психології. Це сприяло виробленню методологічних засад педагогіки життєтворчості особистості та позитивно позначилося на процесі її практичної реалізації в різних навчальних закладах, адже їх інноваційна діяльність здійснювалася не шляхом спроб і помилок (що, як правило, є наслідком недостатньо продуманого й розробленого теоретико-методологічного підґрунтя освітнього процесу), а на основі чітко сформульованих і визнаних науковою спільнотою ідей і положень. Фактично, сприятливі умови для стрімкого розвитку шкіл життєтворчості по всій Україні в першому десятиріччі XXI ст. було закладено ще в 80–90-х рр. XX ст., коли на перетині філософського, соціологічного й психологічного знання виник евристичний концепт життєтворчості особистості, осмислення якого зумовило визначення проблемного поля та розробку методології педагогіки життєтворчості.

Системний аналіз українськими науковцями проблематики життєтворчості особистості був започаткований у 1985 р., коли відділ філософських проблем соціальної психології Інституту філософії Академії наук УРСР видав колективну монографію “Життя як творчість (соціально-психологічний аналіз)” [3]. У монографії життєтворчість розглянуто як вищий різновид людської свободи, що виростає на економічній, соціальній, духовній свободі як своїй обов'язковій передумові. Автори реалізували підхід до вивчення людського життя як певної цілісності, проаналізували динаміку основних життєвих етапів, які становлять у своїй єдності життєвий шлях особистості, запропонували критерії типологізації життєвих програм.

Системоутворювальним моментом концептуалізації ідеї життєтворчості в українській науці стало обґрунтування її змісту: «Створюючи і змінюючи умови свого життя, людина разом із тим створює і змінює сама себе. Тому її життя по своїй сутності є творчістю і, відповідно, її творінням, “твором”» [3, с. 14]. Розглядаючи поняття життєтворчості в широкому філософсько-антропологічному контексті, автори наголошують, що якби

людська сутність адекватно реалізовувалася в кожному окремому індивіді, тобто якби кожен індивід був творцем, утверджував у своїй діяльності свою свободу та свою владу над зовнішньою необхідністю, всі проблеми гуманізму були б зняті [3, с. 17].

Оскільки ці потенційні можливості не завжди реалізуються повною мірою, в монографії проаналізовано причини таких проблем, зокрема, досить розповсюджене скептичне ставлення до можливостей людини діяти випереджально, працювати на перспективу. Автори наголошують, що в реальному житті ще нерідко виникають такі ситуації, коли людина втрачає здатність перспективно мислити, а деякі люди не виходять за межі свого вузького, повсякденного життя, дрібних, егоїстичних інтересів і цілей, дотримуються думки про те, що тільки в юності людині властиво бути романтиком, мрійником і нібито з віком це неодмінно проходить. Життєві турботи, які обступають з усіх сторін, не залишають нібито місця для мрії та прагнення до високих життєвих цілей та ідеалів, які є однією з найважливіших передумов формування оптимістичного ставлення до життя й впевненості в здійсненні життєвих планів, програм і високих соціальних ідеалів [3, с. 128].

У результаті осмислення можливостей практичної реалізації ідеї становлення особистості як суб'єкта власного життя в монографії сформульовано функціональне призначення педагогіки життєтворчості. Автори зазначають, що культура життєтворчості особистості як предмет наукового пізнання передбачає не лише дослідження її світоглядно-методологічної основи, а й детальну розробку конкретних порад, рекомендацій, повчань, які могли б допомогти юнацтву та молоді при виборі життєвих шляхів і цілей. Культура життєтворчості передбачає свідоме й цілеспрямоване ставлення до головних, вузлових проблем, характерних для кожного з вікових і соціальних етапів життя особистості. Сюди належать питання і професійної орієнтації, і підготовки до сімейного життя, і розвитку громадянських якостей, і підготовки до переходу на пенсію тощо. Коло цих питань включає підготовку особистості і до успіху, і до невдачі, і до радості, і до горя, вироблення вміння щоденно аналізувати свої вчинки й дії, плани та задуми [3, с. 56].

Оскільки монографію “Життя як творчість (соціально-психологічний аналіз)” було видано в 1985 р., її безперечна наукова цінність як першої спроби цілісного аналізу проблематики життєтворчості особистості суттєво обмежувалася ідеологічними межами, дослідженням усіх питань у руслі комуністичного світогляду й марксистсько-ленінської методології. Через це імпліцитно в монографії присутні протиріччя, властиві радянським гуманітарним наукам (протиріччя між свободою особистості й диктатурою пролетаріату, між методологічною орієнтацією на пізнання істини та ідеологічною заангажованістю тощо). Як результат, фундаментальне питання про сутність життєтворчості іноді трактували недостатньо об'єктивно. Так, автори наголошують, що “ідеологічною основою піднесення особистості,



зростання її ролі як суб'єкта життєтворчості є марксистсько-ленінський світогляд" [3, с. 4], що насправді утверджував перевагу колективу над індивідуальністю й допускав принципову можливість пригнічення та навіть знищення людини, яка не відмовлялася від своєї свободи мислити інакше, ніж цього вимагала партія.

Лише з розпадом СРСР і проголошенням незалежності України з'явилися можливості для об'єктивного, неупередженого дослідження проблематики життєтворчості особистості та розробки відповідної педагогічної концепції. Питання оновлення освітнього процесу, його спрямування на становлення учнів як творців і проектувальників власного життя отримали нове суспільне звучання, що сприяло активізації наукових розвідок і розгортанню масштабної експериментальної роботи в навчальних закладах. Здобутий інноваційний досвід було узагальнено в науково-методичному збірнику "Школа життєтворчості особистості", виданому в 1995 р. Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України. Поява цього збірника засвідчила перехід педагогіки життєтворчості на новий рівень концептуального становлення, її позиціонування в науці не тільки як сукупності евристичних ідей, а й як системи теоретичних положень, які підтверджують фактологічні дані, отримані в результаті педагогічних експериментів.

Педагогіку життєтворчості визначено у виданні як "нову педагогічну теорію, нову систему принципів і категорій, які збагачують основи вітчизняної педагогіки" (І. Єрмаков) [9, с. 3]. Змістовому наповненню цієї концептуальної системи сприяло формулювання авторами таких ідей щодо навчання, виховання та розвитку учнів у школі життєтворчості:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, його постійне перетворення [9, с. 8];
- становленню учнів як суб'єктів пізнання сприяє розвиток у них метанавичок цілепокладання, системного аналізу, засвоєння ними технологій пошуку та переробки інформації з урахуванням індивідуальних особливостей мислення, виховання, особистих завдань навчання [9, с. 160];
- пріоритетом навчального процесу в школі життєтворчості є розвиток життєвої компетентності особистості, що передбачає подолання існуючих недоліків системи освіти (схоластичність навчання, його перевантаження фактами й деталями, засилля пояснювально-ілюстративного методу, вкрай диференційоване викладання навчальних предметів, недооцінка важливості мотивації тощо) [9, с. 337–339];
- виховання треба розуміти як процес розвитку й саморозвитку дитини – суб'єкта культури та власної життєтворчості, передачі їй творчих і соціокультурних цінностей у процесі особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога й вихованця [9, с. 285];
- основою навчання й виховання людини як творчої, гуманістичної особистості є багатогранність системи цінностей – моральних, естетичних, світоглядних, суспільно-політичних та інших ідей, ідеалів, що є для зрос-

таючої особистості базою для вибору й конструювання власного, суб'єктивно значущого життєвого ідеалу [9, с. 4];

– важливою є глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами сучасними методиками надання консультативної допомоги батькам, учням у саморозвитку та самореалізації [9, с. 7].

Назва збірника стала відображенням того факту, що педагогіка життєтворчості еволюціонувала до рівня цілісної освітньої концепції, яка визначає систему роботи інноваційного навчального закладу – школи життєтворчості. Її ключові характеристики представлені на прикладі Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (м. Запоріжжя), в якому протягом двох років здійснювали експериментальну перевірку нової освітньої концепції. У статтях працівників закладу розкрито перший досвід організації навчально-виховного процесу й психологічного супроводу особистісного зростання школярів на засадах педагогіки життєтворчості. З виходом науково-методичного збірника “Школа життєтворчості особистості” інноваційний досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру набув концептоутворювального значення, адже він продемонстрував практичну значущість педагогіки життєтворчості та став важливим чинником її визнання фахівцями в якості перспективної освітньої концепції.

Результати подальших досліджень інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості в нерозривній єдності з питаннями її психологічного забезпечення були акумульовані в навчально-методичному посібнику “Психологія і педагогіка життєтворчості” [6], виданому в 1996 р. на виконання Національної програми “Діти України” спільними зусиллями вчених Національної академії наук, Інституту педагогіки Академії педагогічних наук, викладачів вузів і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Цінним методологічним досягненням українських учених, утіленим у посібнику, є аналіз педагогічної проблематики з позицій концепції комплексного аналізу життя людини, за якою індивідуальне життя особистості висвітлено на основі інтеграції філософського, соціологічного та соціально-психологічного підходів, що дало змогу відтворити картину життя особистості в її цілісності: охарактеризувати динаміку життєвого шляху особистості; з'ясувати основні соціально-психологічні механізми розумного життєтворення, що передбачає розробку й вільне, творче здійснення особистістю своєї індивідуальної життєвої стратегії; описати ймовірні моделі життєвих стилів і засобів досягнення життєвого успіху з урахуванням реальних життєвих колізій [6, с. 6].

Автори вперше впорядкували семантичне поле центрального концепту життєтворчості, розкривши його основні смислові виміри:

- життєтворчість як процес проектування, програмування й планування особистістю свого життя;
- життєтворчість як спосіб вирішення життєвих завдань;

– життєтворчість як спосіб упорядкування особистістю подієвої картини свого життя (ставлення особистості до свого життя, її життєве самопочуття й міра задоволеності життям суттєво залежать від репрезентації в життєвому світі особистості зовнішніх і внутрішніх подій);

– життєтворчість як процес самовдосконалення особистості, набуття нею інтелектуальних, емоційно-вольових, морально-психологічних якостей, необхідних для самостійної й творчої побудови свого життя [6, с. 159–167].

Сформульовані психологічні положення щодо розвитку життєтворчого потенціалу та сприяння самореалізації особистості автори розглядають як домінанти оновлення шкільної освіти в межах розбудови інноваційного навчального закладу – школи життєтворчості. У посібнику визначено її системоутворювальні характеристики: впровадження особистісно зорієнтованих технологій виховання, гуманізація відносин між усіма учасниками освітнього процесу, життєве самовизначення учнів, управління навчальним процесом на засадах педагогіки життєтворчості. Доцільність використання запропонованих ідей підтверджується на основі аналізу досвіду інноваційних закладів – шкіл життєтворчості (Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя, приватного ліцею “Гранд” м. Київ, школи-гімназії № 48 м. Київ, школи-гімназії № 59 м. Київ, Запруднянської середньої школи Рокитнянського району Київської обл. тощо).

Цілісному розгляду феномена життєтворчості особистості в єдності філософського, соціологічного, педагогічного й психологічного вимірів присвячено науково-методичний збірник “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми”, виданий у 2006 р. [4]. Аналізу педагогіки та психології життєтворчості як стратегічної основи модернізації української школи присвячено третій розділ збірника. У статтях науковців і педагогів-практиків розкрито актуальні проблеми вдосконалення шкільної освіти на засадах педагогіки життєтворчості, становлення особистості як суб’єкта життєтворчості, розглянуто можливості людинознавства як наскрізного світоглядного курсу в системі освіти, життєтворчі аспекти освітньо-реабілітаційного простору, здобутки експериментальної діяльності навчальних закладів – шкіл життєтворчості. Педагогіку життєтворчості особистості розглянуто у виданні як інноваційну освітню концепцію, впровадження якої відповідає домінантам випереджального розвитку національної системи освіти, запитам учнів і їх батьків, поглядам педагогів на можливість вдосконалення загальноосвітньої практики.

Пріоритетним вектором концептуалізації педагогіки життєтворчості є моделювання та практичне забезпечення виховного процесу, сприятливого для становлення особистості як творця й проектувальника свого життя. Ця робота успішно стартувала в 2006 р. завдяки підготовці та виданню педагогами Святошинського району м. Київ практико зорієнтованого збірника “Виховання життєтворчості: моделі виховних систем” [1]. У збірнику

розкрито технологію розробки та впровадження виховної системи на засадах педагогіки життєтворчості, яка передбачає послідовну реалізацію 6 етапів: аналітичного, концептуального, діагностичного, організаційного, практичного та узагальнюючого [1, с. 5–7]. Враховуючи необхідність спеціальної теоретико-методичної підготовки педагогів до забезпечення системного інноваційного розвитку виховної системи, в збірнику проаналізовано досвід проведення організаційно-діяльнісних ігор, проблемних семінарів, “круглих столів”, конференцій, педагогічних рад з актуальних питань виховання життєтворчої особистості. Важливим здобутком освітян стало формулювання й обґрунтування педагогічних умов розвитку виховних систем на засадах педагогіки життєтворчості: пріоритет виховання передбачає повноту інтелектуального життя й духовну єдність, утвердження в колективі поваги, гідності, справедливості у взаєминах; творчий характер виховного процесу; інтеграція виховних сил із позашкільними навчальними закладами, сім’єю та громадськістю; створення збагаченого виховного простору та використання його можливостей для життєтворчого розвитку особистості; різноманітність змісту й організаційних форм діяльності школярів, надання учням прав і можливості їх вибору, створення в діяльності ситуацій успіху; демократизація шкільного життя, залучення школярів до діяльності нових, демократично зорієнтованих організаційних структур; педагогічно організоване спілкування школярів, в основі якого лежить гуманістична позиція вчителя [1, с. 13].

Системний аналіз якісних характеристик школи життєтворчості та її відмінностей від традиційної школи здійснено в практико зорієнтованому посібнику “Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети” [8]. Посібник знайомить із досвідом роботи експериментальних навчальних закладів Дніпропетровщини, які реалізують ідеї педагогіки та психології життєтворчості. У посібнику набули подальшого розвитку основні ідеї педагогіки життєтворчості, що відображено в таких аспектах інноваційного досвіду навчальних закладів: розробка та реалізація моделі компетентного випускника школи життєтворчості; профілізація навчання на засадах педагогіки життєтворчості; забезпечення компетентнісної спрямованості освітнього процесу; педагогічний супровід життєпізнавальної діяльності та життєвого проектування особистості; діяльність учнівського самоврядування на засадах життєтворчості; впровадження змістових, організаційних і технологічних нововведень, які сприяють реалізації місії школи життєтворчості.

Магістральна для педагогіки життєтворчості ідея розробки учнями життєвих проектів набула ознак концептуального оформлення в практико зорієнтованому посібнику “Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості”, підготовленому українськими вченими І. Єрмаковим, В. Нечипоренко й Д. Пузіковим [2]. Сутність життєвого проекту автори розглядають системно, в контексті життєтворчої концепції особистості як суб’єкта життєвого шляху й розробника власної життєвої стратегії. У

посібнику обґрунтовано компетентнісний підхід до організації життєвого проектування саморозвитку особистості. Зокрема, автори проаналізували значення компетенцій життєпізнання, життєпередбачення, життєвого самовизначення, життєздійснення, життєорганізації та життєвдосконалення для розробки й успішної реалізації життєвого проекту. Процес життєвого проектування розглянуто як послідовність п'яти етапів: 1) етап життєвого задуму; 2) етап життєвого проекту (життєвої програми); 3) етап життєвого плану; 4) етап життєздійснення; 5) етап аналізу та корекції життєвого проекту. У запропонованій структурі життєвого проекту науковці виділяють такі компоненти, як життєві цінності, смисл життя, життєві норми (передумови життєвого проекту особистості), життєві цілі, життєва програма та плани, життєві ресурси, життєві результати. Особливу увагу приділяють осмисленню основних конфігурацій сучасної школи як простору становлення життєвих проектів учнів. Автори наголошують, що загальноосвітній навчальний заклад є ідеальним середовищем становлення та розвитку життєвого проекту. Завдяки системності та тривалості навчання в школі вона може вплинути майже на всі складові структури особистості, розкрити та розвинути життєвий потенціал учня й у багатьох випадках сприяти його реалізації [2, с. 375].

Вчені виділяють основні принципи організації виховного простору школи, покликаного сприяти життєвому проектуванню учня:

1. Максимальна свобода учня у виборі форми та міри власної участі у виховному просторі, виборі напрямку й теми залучення до нього.
2. Створення можливостей для розвитку та здійснення життєтворчості, становлення й реалізації індивідуально-особистісного життєвого проекту.
3. Заохочення учня до визначення власних життєвих цілей та завдань, вироблення індивідуальної програми участі у виховному просторі.
4. Врахування особистісних особливостей учня: його досвіду, рівня знань, здібностей, життєвого проекту.
5. Обов'язковий самоаналіз та самооцінка учнем результатів власної участі у виховному просторі.
6. Діяльнісна взаємооцінка всіх суб'єктів виховного простору [2, с. 382].

У 2013 р. виповнилося 20 років із моменту започаткування пошуково-експериментальної діяльності українських освітян, спрямованої на дослідження та практичне вирішення проблем педагогіки життєтворчості. З нагоди круглої дати, яка засвідчила життєздатність цієї освітньої концепції, творчий колектив науковців і педагогів-практиків видав ювілейний науково-методичний збірник "Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття" [7]. У збірнику на основі ретроспективного аналізу 20-річного досвіду пошуково-експериментальної діяльності розкрито шляхи розвитку концепції педагогіки та психології життєтворчості, діалектику її реалізації в освітніх закла-

дах ХХІ ст.; проаналізовано зміст життєтворчості як психолого-педагогічного феномена та сучасні підходи до розуміння мистецтва життєтворчості особистості. Особливу увагу приділено проблемі модернізації українських освітніх закладів, моделювання шляхів їх перетворення на школи життєтворчості. Цілісність розгляду педагогіки життєтворчості досягнута через послідовність розкриття її проблематики: від теоретико-методологічних аспектів, яким присвячено статті науковців, до інноваційної практики, відображеної в статтях педагогів із різних українських шкіл, які працюють на засадах педагогіки життєтворчості. У виданні ґрунтовно охарактеризовано всі структурні елементи педагогіки життєтворчості як освітньої концепції: її ключові проблеми, ідеї, понятійний апарат, принципи, зміст, технології, форми та методи практичної діяльності фахівців щодо реалізації компонентів освіти (навчання, виховання й розвиток учнів).

**Висновки.** Системний аналіз українськими науковцями проблематики життєтворчості особистості було започатковано в 1985 р. із виданням Інститутом філософії Академії наук УРСР колективної монографії “Життя як творчість (соціально-психологічний аналіз)”. Автори реалізували підхід до аналізу людського життя як певної цілісності, проаналізували динаміку основних життєвих етапів, сутність і роль життєвої стратегії в процесі самовизначення й самовираження особистості, життєві колізії як соціально-психологічне явище, запропонували модель оптимальної життєвої програми людини. Екстраполяція ідей життєтворчості особистості на освітологічний дискурс відбулася через 10 років, коли Інститут системних досліджень освіти Міністерства освіти України видав науково-методичний збірник “Школа життєтворчості особистості”. Педагогіку життєтворчості визначено у виданні як нову педагогічну теорію, нову систему принципів і категорій, які збагачують основи вітчизняної педагогіки. Автори сформулювали концептуальні ідеї щодо навчання, виховання та розвитку учнів у школі життєтворчості, ключові характеристики якої розглянуто на основі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя). Інноваційний досвід закладу набув концептоутворювального значення, оскільки він продемонстрував практичну значущість педагогіки життєтворчості та став важливим чинником її визнання фахівцями в якості перспективної освітньої концепції.

Результати подальших теоретичних та експериментальних досліджень інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості акумульовані в навчально-методичному посібнику “Психологія і педагогіка життєтворчості” (1996 р.), науково-методичному збірнику “Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми” (2006 р.), практико зорієнтованому збірнику “Виховання життєтворчості: моделі виховних систем” (2006 р.), практико зорієнтованому посібнику “Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети” (2010 р.), практико зорієнтованому посібнику “Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості” (2011 р.), науково-методичному збірнику “Українська наукова школа психології і педаго-

гіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття” (2013 р.). Зміст цих видань свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку педагогіки життєтворчості її можна кваліфікувати як сформовану освітню концепцію, що відповідає методологічним вимогам системності (включає необхідний і достатній перелік елементів, логічно взаємопов’язаних у цілісну структуру: ключові проблеми, ідеї, понятійний апарат, принципи, зміст, технології, форми та методи практичної діяльності фахівців), комплексності (охоплює всі компоненти освіти: навчання, виховання й розвиток учнів), верифікації (успішно впроваджується в багатьох навчальних закладах) та апробації (досить широко репрезентована в сучасному освітологічному дискурсі, в якому домінують схвальні оцінки щодо інноваційного потенціалу педагогіки життєтворчості особистості).

#### Список використаної літератури

1. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем : практико-зорієнтований збірник / за ред. І. Г. Єрмакова. – Харків : Основа, 2006. – 224 с.
2. Єрмаков І. Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : практико-зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.
3. Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) : монография / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др. ; под ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – Киев : Наукова думка, 1985. – 301 с.
4. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми : наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 592 с.
5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch2016/konczepczya.html>.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.
7. Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення та орієнтири для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань та ін. – Запоріжжя : Вид-во КЗ “ХННРБЦ” ЗОР, 2013. – 648 с.
8. Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети : практико-зорієнтований посібник / ред. рада: М. І. Романенко та ін. – Дніпропетровськ : Інновація, 2010. – 463 с.
9. Школа життєтворчості особистості : наук.-метод. зб. / ред. кол.: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін. – Київ : ІСДО, 1995. – 480 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

#### **Маврин В. В. Концептуализация педагогики жинетворчества личности в украинском образовательном дискурсе**

*В статье раскрыты процесс и результаты концептуализации педагогики жинетворчества личности в образовательном дискурсе Украины. Проанализировано содержание научных изданий, отражающих процесс последовательного развития педагогики жинетворчества личности: от обоснования центральной, концептообразующей идеи жизни как творчества до оформления целостной образовательной концепции, структура которой включает необходимый и достаточный перечень логически*

*взаимосвязанных элементов: ключевые проблемы, идеи, понятийный аппарат, принципы, содержание, технологии, формы и методы практической деятельности специалистов. Показано, что на современном этапе развития педагогики жизнетворчества ее можно квалифицировать как сложившуюся образовательную концепцию, соответствующую методологическим требованиям системности, комплексности, верификации и апробации.*

***Ключевые слова:** педагогика жизнетворчества личности, концептуализация, образовательный дискурс, образовательная концепция, школа жизнетворчества.*

### **Mavrin V. Conceptualization of Life-Creation Pedagogy in the Ukrainian Educational Discourse**

*The article deals with the process and the results of conceptualization of life-creation pedagogy in the educational discourse in Ukraine. The content of scientific publications, that reflect the process of consistent development of life-creation pedagogy, has been analyzed: from the justification of the central idea of life as creativity to the formation of a holistic educational concept. Its structure includes a set of logically interrelated elements: the leading problem, ideas, notions, principles, content, technologies, forms and methods of educational work.*

*It is revealed that the Ukrainian scientists started a systematic analysis of life-creation pedagogy problematics in 1985 when they published a collective monograph "Life as a creativity (Socio-psychological analysis)". The extrapolation of life-creation ideas to the educational discourse happened in 10 years when the System educational researches Institute of the Ministry of education of Ukraine published a scientific and methodical collection "Life-creation school". The life-creation pedagogy is defined as a new pedagogical theory, a new system of principles and categories that enriches the foundations of national pedagogy.*

*The results of further theoretical and experimental research of life-creation pedagogy innovative potential are accumulated in the training and methodical manual "Life-creation psychology and pedagogy" (1996), training and methodical collection "Concept, experience and problems of life-creation of personality" (2006), practice-oriented collection "Models of educational systems for life-creation upbringing" (2006), practice-oriented manual "Life-creation priorities of innovative school's phenomenon" (2010), practice-oriented manual "Theory and practice of life's designing for person's self-development" (2011), scientific and methodical collection "Ukrainian scientific school of life-creation psychology and pedagogy: achievements and guidelines for the XXI century" (2013).*

*It is proved that at the current stage of its development the life-creation pedagogy is a formed educational concept which corresponds to the methodological requirements: systematic, complexity, verification and approbation.*

***Key words:** life-creation pedagogy, conceptualization, educational discourse, educational concept, life-creation school.*



УДК 378:796.071.4

**В. М. МАЗІН**

доктор педагогічних наук

Запорізький національний технічний університет

**С. О. ТАБІНСЬКА**

кандидат педагогічних наук

Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, м. Дніпро

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ  
КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПЕРЕДУМОВ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ  
ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ  
КУРСОВОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ  
ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ**

*У статті теоретично обґрунтовано концептуальні передумови створення системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ. Розкрито зміст термінів “компетенція”, “компетентність”, “система”, “освітній процес”, “забезпечення якості” та запропоновано конструкти: “професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача ДЮСШ”, “система внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ”.*

**Ключові слова:** система, якість, професійно-педагогічна компетентність, тренер-викладач, курсове підвищення кваліфікації, ДЮСШ.

Досвід роботи в спортивно-освітній галузі показав, що за останні роки система спортивного руху в Україні, особливо неолімпійського, набула ознак позитивного динамічного розвитку. Про це свідчить офіційна реєстрація нашою державою 110 неолімпійських видів спорту та 56 олімпійських [7]. Це можна пояснити тим, що така кількість зареєстрованих видів спорту може сприяти активному формуванню та утвердженню оздоровлюючих цінностей спорту та здорового способу життя серед дітей, підлітків і молоді за наявності в тренерів-викладачів ДЮСШ відповідної професійно-педагогічної компетентності та кваліфікації.

Тому особливу частку такої роботи наша держава покладає на: вищі навчальні заклади, які мають ліцензію на здійснення освітньої діяльності у сфері вищої освіти на відповідному рівні; керівництво ДЮСШ; тренерів-викладачів ДЮСШ, “незалежно від підпорядкування та форми власності, які розташовані у відповідній адміністративно-територіальній одиниці” [13, с. 5].

Але, на жаль, програма курсового підвищення їх кваліфікації без специфічної системи внутрішнього забезпечення її якості, зокрема автоматизованої педагогічної діагностики та контролю за формуванням професійно-педагогічної компетентності та підтримки й корекції педагогічно-гуманістичної складової, має на практиці лише формальний характер обсягом 108 год. Це стримує розвиток професійно-педагогічної складової інтегральної компетентності діючих тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах

підвищення кваліфікації. Підтвердженням цього є одноставність думок учених [1; 4].

Саме тому, на нашу думку, проблема виконання задекларованої державної цільової установки щодо утвердження українських спортсменів, національних збірних команд на світових міжнародних аренах, зміцнення здоров'я українців та інтенсивне підвищення їх спортивної майстерності в умовах ДЮСШ повинна бути вирішена через систему внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів. Утім, до сьогодні зусилля науково-освітньої спільноти не були спрямовані на створення такої системи, що дасть змогу зробити моніторинг якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів з різних видів спорту, що працюють у ДЮСШ, зручним і технологічним.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати концептуальні передумови створення системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

Шляхи вирішення цієї актуально-практичної проблеми започатковані як на державному рівні в існуючій українській нормативно-правовій базі у галузі освіти (Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Змін до Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів)” від 13.01.2014 р. № 45 [13], Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації тренерів (тренерів-викладачів) та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту” від 13.09.2016 р. № 3520 [14], Наказ Міністерства молоді та спорту України “Про затвердження Порядку визнання видів спорту, включення їх до Реєстру визнаних видів спорту в Україні” від 27.01.2014 р. № 149 [12], Закон України “Про фізичну культуру і спорт”, який набув нову редакцію від 01.01.2016 р. [15]), так і на науковому (в дослідженнях В. О. Войчук, М. Т. Данилко, Г. В. Єльнікової, Р. П. Карпюк, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркової, В. І. Маслової, Г. І. Хозяїнова, І. В. Шиманович та інших дослідників).

Тож, українська нормативно-правова база в галузі освіти та основні положення вищезазваних авторів будуть узяті за основу нашого подальшого теоретичного дослідження, за умови певного доопрацювання в контексті задекларованої вище проблеми.

У “Положенні про підвищення кваліфікації тренерів (тренерів-викладачів) та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту” [16] зазначено, що “підвищення кваліфікації тренерів та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту – це навчання з метою оновлення та вдосконалення їх освітнього рівня та професійної підготовки шляхом поглиблення і розширення спеціальних знань, умінь, необхідних для ефективного виконання ними посадових (функціональних) обов'язків з урахуванням перспектив їх професійного зростання в межах спеціальності”. Курси підвищення кваліфікації тренерів та фахівців організовують вищі навчальні заклади, які мають право на здійснення освітньої діяльності у сфері вищої освіти на першому рівні вищої освіти з підвищення кваліфікації за спеціальністю 017

“Фізична культура і спорт”. Підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ проводять один раз на п’ять років ДЮСШ.

Також цим Положенням визначено основні завдання підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, серед яких: оволодіння, оновлення та поглиблення спеціальних фахових, викладацьких, психологічних, науково-методичних, управлінських, правових, соціально-гуманітарних знань, вивчення українського та зарубіжного досвіду у сфері фізичної культури і спорту, що сприятиме якісному виконанню ними своїх посадових обов’язків [16].

Виходячи з цього, серед концептуальних підходів до оцінювання якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ найбільш продуктивним й цілісним, на наш погляд, є компетентнісний підхід. У його основу покладено ідею про те, що мірою відповідності знань, умінь та, наприклад, професійно-педагогічного досвіду здобувача першої вищої освіти з підвищення кваліфікації за спеціальністю 017 “Фізична культура і спорт” реальному рівню складності виконуваної професійної діяльності та фахових завдань зокрема, виступає категорія “компетентність”, рівень якої визначатиметься за допомогою низки характеристик-компетентностей.

На користь вибору компетентнісного підходу як концептуальної основи нашого теоретичного дослідження говорять такі аргументи:

- компетентнісний підхід у системі внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ відповідає предметному аспекту професійної діяльності та специфіці нашого дослідження;

- компетентнісна парадигма є загальноприйнятою серед світової науково-освітньої спільноти, що відображено в низці міжнародних документів;

- основи компетентнісного підходу добре розроблені українськими та зарубіжними дослідниками (А. О. Вербицький, О. І. Гура, І. А. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, Д. Равен, А. І. Субетто, Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Хомський та ін.);

- цей підхід дає об’єктивну методологічну основу для кількісного оцінювання якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, у тому числі їх професійно-педагогічної діяльності через оцінку її окремих характеристик-компетенцій.

Як показав аналіз літератури, існує ще декілька цілісних концепцій оцінювання результатів професійної діяльності, які можуть стати теоретичною основою і провідним орієнтиром при створенні системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ та її компонентів. Серед них найбільшого поширення в емпіричних дослідженнях набули підходи, засновані на визначенні готовності до професійної діяльності (В. О. Войчук, М. Т. Данилко, Р. П. Карпюк та ін.), рівня професіоналізму (Н. В. Гузій, Б. А. Дьяченко, Г. І. Хозяїнов та

ін.), сформованості окремих професійно необхідних якостей працівника (С. Б. Єлканов, Ю. М. Кулюткін, І. В. Шиманович та ін.).

Зазначимо, що найспорідненішими з проблемою нашого дослідження є варіанти проектування комп'ютерної орієнтованої системи педагогічної діагностики майбутніх учителів, запропонованої О. Г. Колгатіним [5], інформаційно-аналітичної системи контролю та оцінювання навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, запропонованої А. А. Тимченко, Ю. В. Триусом, І. В. Стеценко, Л. П. Оксамитною, В. М. Франчуком, Г. О. Заспною, Д. П. Тупицьким, О. В. Тьорло, І. В. Герасименко [6], а також дослідження розвитку регіональних освітніх систем А. В. Шевчука [17], концепція впровадження автоматизованої статистичної обробки даних психолого-педагогічного експерименту, запропонована Л. І. Білоусовою [10], методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ, запропонована Д. О. Перепльотчиковим [9].

Утім, наприклад, Д. О. Перепльотчиков [9], цілком доречно використовуючи положення кваліметрії – наукової дисципліни, предметом якої є методи кількісного оцінювання якості тієї чи іншої продукції або діяльності, не звертає достатньої уваги на вихідні теоретичні положення емпіричного дослідження та системного підходу, що, на нашу думку, є суттєвим недоліком, оскільки кваліметрія професійної діяльності в будь-якій галузі має базуватися на цілісному теоретичному фундаменті.

Тож, змістове наповнення теоретичної конструкції системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, заснованої на описаних вище вихідних позиціях, визначатиметься евристичним методом, сутність якого полягатиме в цілеспрямованому відборі інформативних характеристик професійно-педагогічної діяльності тренерів-викладачів ДЮСШ та компонентів відповідної діагностичної системи, шляхом відкидання завідомо неінформативних. При цьому, наприклад, В. М. Мазін [7, с. 240], запозичивши ідею В. І. Байденко, пропонує обмежитися двома-трьома найбільш важливими характеристиками по кожному з професійних функціональних обов'язків, формулюючи їх у вигляді концентрованих коротких висловів за допомогою іменників: “здатність”, “навички”, “знання”, “готовність”, “прихильність”, “розуміння”, “відповідальність” тощо.

Виходячи з вищенаведеної аргументації, приймаємо положення компетентнісного підходу у якості імперативів нашого наукового пошуку та передумови створення системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ. Визначившись з відповідною точкою дослідження, зосередимо зусилля на розкритті змісту таких термінів, як “компетенція”, “компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність тренера-викладача ДЮСШ”, “освітній процес”, “забезпечення якості”, “система”, “система внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ”,

що дасть змогу уникнути в подальшому термінологічних непорозумінь та точніше оперувати ними.

Аналіз джерел [2; 8] свідчить про те, що в науковому обігу виділяють два підходи до розуміння співвідношення понять “компетентність” і “компетенція”. Наприклад, в освітній практиці США та країн Західної Європи під “компетентністю” розуміють міру відповідності знань, умінь та досвіду людини реальному рівню складності виконуваних завдань та проблем, що нею вирішуються.

У цьому ж руслі тлумачать поняття “компетентність” В. І. Байденко, А. О. Вербицький, О. І. Гура, М. Д. Ільцова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, А. В. Шишко, у найбільш загальному вигляді розуміючи під нею загальну здатність та готовність людини до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які зорієнтовані на самостійну участь особистості в процесах життєдіяльності, зокрема навчання та праці [7, с. 238].

В. М. Мазін у своїй праці [7, с. 239] вказує, що Л. Н. Болотов, В. С. Ледньов, Н. Д. Нікандров, М. В. Рижаків по суті ототожнюють поняття “компетентність” та “компетенції”, вважаючи, що “компетенція є “сферою відношень, що існують між знанням та дією в людській практиці”, при цьому “...термін компетентність використовується в тих самих значеннях”.

Представники іншого підходу (І. А. Зимня, А. І. Субетто) вважають, що компетентність є актуальним проявом комплексу компетенцій, які визначають її зміст; “компетентність” та “компетенції” співвідносяться як загальне та особливе. Так, наприклад, у праці І. А. Зимньої компетентність розглядається як така “...що ґрунтується на знаннях, інтелектуально- та особистісно-обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини” [3, с. 14].

Під “компетентністю” будемо розуміти загальну здатність та підготовленість людини до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які зорієнтовані на самостійну участь у процесах життєдіяльності, а під “компетенціями” її компоненти, які несуть у собі “міру якості”, відображаючи рівень або ступінь, з якими людина здатна реалізувати свої знання та вміння у життєдіяльності. При цьому компетенції (професійно-функціональні знання та вміння) забезпечують його прив’язку до конкретного об’єкта, предмета праці [7, с. 239].

“Професійно-педагогічну компетентність тренера-викладача ДЮСШ” будемо тлумачити як його загальну здатність бездоганно здійснювати професійно-гуманістичну діяльність, що включає сформовану багатоконпонентну динамічну комбінацію фундаментальних та інтегровано-прикладних знань, педагогічних навичок, пролонгованого практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності, його вмінь рефлексувати, способів мислення, професійних, світоглядних, громадянських якостей (психологічних, фізичних, соціальних) і морально-етичних цінностей та є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Відповідно до статті 47 Закону України “Про вищу освіту” [11], “освітній процес” будемо розуміти як інтелектуальну, творчу діяльність у

сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

Поняття “забезпечення якості” будемо розглядати як контроль, оцінювання, підтримку та корекцію компонентів і детермінант, що збільшують вірогідність досягнення встановлених мінімальних стандартів якості.

Враховуючи думку В. М. Сагатовського про те, що “система” – це скінченна множина функціональних елементів й відношень між ними, виокремлена з середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу, та думку Ю. І. Черняка, який визначає термін “система” як відображення у свідомості суб’єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об’єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, яких цитує А. В. Шевчук у своїй праці [17, с. 11], визначимо термінологічний конструкт “система внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ”.

Під “системою внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ” будемо розуміти багатоаспектну множину взаємопов’язаних елементів, а саме: наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних); зміст та організацію навчального процесу, що найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової сфери спортивних і профілактично-оздоровчих послуг; автоматизований контроль за освітньою діяльністю курсів підвищення кваліфікації та якості підготовки тренерів-викладачів ДЮСШ на відповідному рівні). Вказані елементи в цій системі повинні взаємодіяти між собою, утворюючи цілісний освітній простір курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ, шляхом контролю, оцінювання, корекції та підтримки їх освітнього рівня та кваліфікації.

**Висновки.** Як теоретичний базис створення системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ різних видів спорту доцільно використовувати положення компетентнісного, кваліметричного та системного підходів. При цьому визначено, що головною метою функціонування системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ є:

- підтримка високого рівня і постійне вдосконалення системи забезпечення якості освітньої діяльності в межах курсового підвищення кваліфікації;
- найбільш повне задоволення вимог та очікувань замовників спортивних та оздоровчо-профілактичних послуг та інших зацікавлених сторін;
- виконання вимог чинного законодавства України, рішень і розпоряджень органів державної влади, що стосуються відповідної сфери.

Наступним етапом нашого дослідження вважаємо розробку структурно-функціональної моделі створення системи внутрішнього забезпечення якості курсового підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

#### Список використаної літератури

1. Ажиппо О. Ю. Застосування інформаційних технологій задля підвищення якості освіти в системі фізичного виховання і спорту [Електронний ресурс] / О. Ю. Ажиппо, Л. В. Подрігало, Л. Є. Шестерова // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей II Міжнародної науково-методичної конференції, м. Суми, 16–17 квітня 2015 р. – Суми : Сумський державний університет, 2015. – С. 11–12. – Режим доступу: [http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/39558/1/fiz\\_konfa.pdf](http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/39558/1/fiz_konfa.pdf).
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Марчик В. І. Якість підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту [Електронний ресурс] / В. І. Марчик // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту : тези доповідей II Міжнародної науково-методичної конференції, м. Суми, 16–17 квітня 2015 р. – Суми : Сумський державний університет, 2015. – С. 199–200. – Режим доступу: [http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/39558/1/fiz\\_konfa.pdf](http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/39558/1/fiz_konfa.pdf).
5. Інформаційні технології статистичного аналізу даних педагогічної діагностики : навч. посіб. / Л. І. Білоусова, О. Г. Колгатін, Л. С. Колгатіна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : СМІТ, 2014. – 73 с.
6. Інформаційно-аналітична система контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ : монографія / А. А. Тимченко, Ю. В. Триус, І. В. Стеценко, Л. П. Оксамитна, В. М. Франчук, Г. О. Заспа та ін. – Черкаси : МакЛаут, 2010. – 300 с.
7. Мазін В. М. Перспективні шляхи оцінки якості професійної діяльності тренерів-викладачів з позицій компетентнісного підходу / В. М. Мазін // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 11 (64). – С. 237–242.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Перепляотчиков Д. О. Методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ / Д. О. Перепляотчиков // Педагогіка, психологія и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2010. – № 3. – С. 63–66.
10. Практикум з автоматизованої статистичної обробки даних психолого-педагогічного експерименту : навч. посіб. / Л. І. Білоусова та ін.; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : СМІТ, 2007. – 37 с.
11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1434870000112510>.
12. Про затвердження Порядку визнання видів спорту, включення їх до Реєстру визнаних видів спорту в Україні : Наказ Мінмолодьспорту 27.01.2014 р. № 149 (поточна редакція від 02.09.2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0281-14>.
13. Про затвердження Змін до Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів) : Наказ Мінмолодьспорту від 06.07.2016 р. № 2675 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1058-16>.

14. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації тренерів (тренерів-викладачів) та інших фахівців у сфері фізичної культури і спорту : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 13.09.2016 р. № 3520 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1321-16>.

15. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-ХІІ (поточна редакція від 01.01.2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.

16. Типове положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки України 06.10.2010 р. № 930 (поточна редакція від 30.09.2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.

17. Шевчук А. В. Регіональні освітні системи: теорія, методологія, практика інноваційного розвитку / А. В. Шевчук. – Львів : Інститут регіональних досліджень НАН України, 2014. – 463 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Мазин В. М., Табинская С. А. Теоретическое обоснование концептуальных предпосылок создания системы внутреннего обеспечения качества курсового повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ**

*В статье теоретически обоснованы концептуальные предпосылки создания системы внутреннего обеспечения качества курсового повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ. Раскрыто содержание терминов “компетенция”, “компетентность”, “система”, “образовательный процесс”, “обеспечение качества” и предложены конструкты “профессионально-педагогическая компетентность тренера-преподавателя ДЮСШ”, “система внутреннего обеспечения качества курсового повышения квалификации тренеров-преподавателей ДЮСШ”.*

**Ключевые слова:** *система, качество, профессионально-педагогическая компетентность, тренер-преподаватель, курсовое повышение квалификации, ДЮСШ.*

**Mazin V., Tabinskaya S. Theoretical Substantiation of the Conceptual Prerequisites for the Creation of the System of Internal Assurance of the Quality of the Advanced Training Course for Coaches of Youth Sport Schools**

*The conceptual backgrounds of creation of the system of internal assurance of the quality of the advanced training course for coaches of youth sport schools were theoretically grounded in the article. The content of the terms “competence”, “competency”, “system”, “educational process”, “quality assurance” was explained; and the constructs: “professional and pedagogical competence of coaches of youth sport schools”, “system of internal assurance of the quality of the advanced training course for coaches of youth sport schools” were proposed. The main tasks of the advanced training of coaches of youth sport schools were given, among which were: mastering, updating and deepening of specific professional, teaching, psychological, scientific, methodological, administrative, legal, social and humanitarian knowledge, studying of domestic and foreign experience in the field of physical culture and sports. The reasons for choosing the theoretical basis of the system of internal assurance of the quality of the advanced training course for coaches of youth sport schools, which should be supplemented with the competence, qualimetric and systemic approaches. The main goal of the functioning of the system of internal assurance of the quality of the advanced training course for coaches of youth sport schools was presented, namely, maintaining of a high level and continuous improvement of the quality assurance system of educational activities within the advanced training course; the most complete satisfaction of requirements and expectations of the customers of sport and health-care services and other interested parties; meeting the requirements of current legislation of Ukraine, decisions and orders of state authorities concerning the appropriate field.*

**Key words:** *system, quality, professional and pedagogical competence, coach, advanced training course, youth sport school.*



В. В. МАСИЧ

докторант

Харківська інженерно-педагогічна академія

## ДЕФІНІЦІЯ “ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

*У теорії педагогічної освіти досить ґрунтовно здійснено вивчення професійної компетентності, що означає сукупність професійно обумовлених вимог до педагога і вживається з такими термінами, як “кваліфікаційна характеристика”, “професіограма особистості”, “професійна готовність”, “професіоналізм” тощо. Професійна компетентність педагога представляє собою єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. Існують різні класифікації видів професійної компетентності: предметна, методична, діагностична, інноваційна та дослідницька; спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна, екстремальна тощо. Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом у галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання та виховання – отже, достатньою мірою володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, професіоналізм, професійна готовність, професійна кваліфікація, професійна майстерність, професіограма особистості, професійно-педагогічна компетентність.

Перебудова соціально-економічних відносин в Україні зумовлює модернізацію багатьох соціальних інститутів, у тому числі й системи освіти. Назріла необхідність зближення системи вищої освіти європейських країн і вироблення єдиних поглядів в оцінюванні якості освіти загалом. Це пов'язано з тим, що оцінку праці будь-якого фахівця дає роботодавець, який оцінює компетентність співробітника, а не його кваліфікацію.

**Мета статті** – розглянути суть дефініції “професійна компетентність” у педагогічній літературі.

Дефініція “професійна компетентність” має досить широке значення. Філософськи її можна розглядати як співвідношення професіоналізму і дилетантства з точки зору наявності зв'язку між ними, оскільки непрофесійність є однією з форм професіоналізму, внаслідок чого можливо здійснити рівневий аналіз професіоналізму фахівця. Так, А. Маркова поняттям “професіонал” позначає найвищий рівень володіння професією. “Професіонал – це більше, ніж новатор, дослідник, майстер, професіонал, – це як би все разом узятє” [1, с. 115].

Професіоналізм діяльності як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, дає змогу “здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю” [2, с. 27].

Досліджуючи трансформацію досвіду в компетенції під час навчання професіоналів-практиків, Чаппелл і Б. Мелвілл [3, с. 17], пропонують “комплексний підхід” до концептуалізації професійної компетентності. Автори визначають компетентного професіонала як людину, яка має атрибути, необхідні для виконання роботи за відповідними стандартами діяльності. Акцентовано на трьох ключових елементах-атрибутах, досвіді діяльності (наприклад, знання, вміння, навички і ставлення), продуктивності (ролі і завдання) і стандартах (оцінювання продуктивності). Ці дослідники розмежовують продуктивність, яка безпосередньо спостерігається, і компетентність, яку не можна безпосередньо спостерігати, але яка може бути визначена в поєднанні продуктивності з ознаками володіння іншими атрибутами, такими як спеціальні знання і навички [4, с. 20].

Б. Гершунський [5, с. 69], досліджуючи предметне наповнення категорії “освіта”, вважає професійну компетентність певним результативним компонентом освітньої діяльності. Автор зазначає: “В умовах природного поділу праці кожній людині доводиться самовизначатися у виборі тієї або іншої професії або спеціальності. Важливо враховувати, однак, не лише економічну ефективність поділу праці, а й особистісні потреби найбільш повної життєвої самореалізації у відповідності зі своїми здібностями та інтересами. Ясно, що така самореалізація можлива лише в обмеженій сфері трудової діяльності, в якій людина повинна бути професійно компетентною [5, с. 69].

Учені (Л. Захарова, В. Соколова, В. Соколов) вважають, що “під професійною компетентністю доцільно розуміти здібність ефективно вирішувати практичні завдання із соціалізації особистості, що розвивається, забезпеченню внутрішніх умов діяльній інтеграції особистості в суспільство шляхом розвитку ціннісних орієнтацій, орієнтованості в природі, суспільстві, духовному досвіді людей, самому собі, формування практичних вмінь, діяльній соціально бажаної... самореалізації...” [6].

Ю. Татур визначає професійну компетентність фахівця з вищою освітою як “проявлені ним на практиці прагнення і здатність реалізувати свій потенціал для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи соціальну значущість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності і необхідність її постійного вдосконалення” [7]. При цьому вчений вирізняє компетентність у загальнонауковій сфері, що є підґрунтям відповідної професії; компетентність у широкій (інваріантній до різних спеціальностей) галузі професійної діяльності; компетентність у вузькій (спеціальній) галузі професійної діяльності [7].

Теорію загальної професійної компетентності переконливо обґрунтував П. Хагер [8, с. 17–19], визначаючи її як утворення з шарів компетентностей за диференційованими видами загальної професійної діяльності, а компетенції, це дискретні об’єкти, які утворюють часткові компетентності і розвиваються впродовж життя людини та є релевантними впродовж професійної діяльності. При цьому професійна діяльність може вимагати не

лише практичних, а й інтелектуальних умінь, а також спеціальних здібностей, готовності до реалізації цих видів діяльності, наявності певних соціально-особистісних характеристик.

У теорії педагогічної освіти досить ґрунтовно здійснено вивчення професійної компетентності, що означає сукупність професійно обумовлених вимог до педагога і вживається з такими термінами, як “кваліфікаційна характеристика”, “професіограма особистості”, “професійна готовність”, “професіоналізм” (Е. Зеєр, Н. Кузьміна, Є. Рогов та ін.). Загалом, названі педагогічні категорії визначають смислові відтінки і вживаються в різних контекстах, характеризуючи одну й ту ж проблему.

Так, учені під терміном “професійна компетентність педагога” розуміють єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. Автори вважають, що теоретична готовність полягає не лише у володінні якоюсь сукупністю знань, а й у творчій діяльності, яка багато в чому залежить від уміння викладача педагогічно мислити, що, в свою чергу, залежить від наявності у викладача аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь [9, с. 40].

Л. Хоружа [10, с. 18] розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності.

В. Адольф [11, с. 118] вважає, що професійна компетентність педагога є складним утворенням, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу; узагальнене особистісне утворення, що містить теоретико-методологічну, культурологічну, предметну, психолого-педагогічну і технологічну готовність до продуктивної педагогічної діяльності.

На думку С. Молчанова, професійна компетентність педагога є сукупністю професійних компетенцій, що пов’язані з проведенням різних форм занять, виховних заходів, підготовкою до навчальних занять тощо [12, с. 6].

У своїх працях Т. Браже [13] стверджує, що професійна компетентність фахівця визначається не лише професійними базовими (науковими) знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе й навколишнього світу, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Вчений зазначає, що професійна компетентність як багатофакторне явище містить і ціннісні орієнтації, і стиль спілкування з людьми, моральну та мовленнєву культуру особистості тощо [13].

А. Деркач [14, с. 446–448], розглядаючи змістовий бік компетентності в контексті професіоналізму особистості педагога, професійну компетентність розуміє як здатність до вирішення певного класу завдань. У зв’язку з цим, вчений виділяє декілька видів компетентності: предметну, методич-

ну, діагностичну, інноваційну та дослідницьку. Їх сформованість лежить в основі професіоналізму педагога, який має три боки: ефективно з високою результативністю виконання видів педагогічної діяльності; повноцінне гуманістично орієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на забезпечення співпраці з іншими учасниками педагогічного процесу; зрілість особистості педагога, що характеризується поєднанням професійно значущих якостей, необхідних для високорезультативної діяльності та гуманістично орієнтованого спілкування.

І. Колеснікова [15, с. 3], розглядаючи поняття “педагогічна компетентність”, зазначає, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог, а також виражає те загальне, що притаманне історично-конкретному носію педагогічної професії, що робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури. Отже, педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом у галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання і виховання – отже, достатньою мірою володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин.

Л. Банашко і О. Севастьянова [16] розглядають професійну компетентність педагога як сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат, при цьому на перший план висувуються внутрішні чинники педагога: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей і рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, вміння, навички з отриманої спеціальності.

Повністю підтримуємо думку В. Лозової, яка стверджує, що компетентність викладача має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси” [17, с. 5]. Автор також зазначає, що компетентність “включає екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення” [17, с. 5].

Досить часто вчені (О. Дубасенюк, Е. Лузік, Є. Павлютенков, В. Свистун, Л. Шовкун та ін.) професійну компетентність фахівця у сфері освіти розглядають як професійно-педагогічну компетентність. Так, О. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як “сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань”

[18, с. 71], компонентами якої є: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмета провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості.

Також професійно-педагогічну компетентність науково-педагогічних працівників розглядають як: інтегральну характеристику, підсумок його внутрішньоінтелектуальної та емоційно-почуттєвої роботи, у процесі якої зовнішнє, проходячи через суб'єктність особистості, та, переломлюючись через її життєвий і професійний досвід, переосмислюється, опрацьовується і засвоюється нею, породжуючи педагогічну культуру та формуючи індивідуальний стиль навчально-виховної роботи, що характеризує певний рівень розвитку педагогічної діяльності та є синтезом наукових знань, умінь і навичок методичної творчості та особистісних якостей педагога (Е. Лузік, В. Свистун, Л. Шовкун); форму виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям педагога, його самооцінка, ставлення до праці [19, с. 65].

**Висновки.** У результаті наукових досліджень, ученими [20, с. 41–42] було сформульовано загальні вимоги до професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника, що включають: високу професійну компетентність, яка передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань тощо; психолого-педагогічну компетентність, яка включає знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо; соціально-економічну компетентність, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації і функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту і права; комунікативну компетентність, яка включає розвинене літературне усне і письмове мовлення, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування тощо; високу професійну й загальну культуру, яка передбачає науковий світогляд, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх національному і загальнолюдському вимірі.

### Список використаної літератури

1. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Богданов Е. Н. Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов. – Калуга : КГГТХ, 2000. – 97 с.
3. Chappell. Professional Competence and the Initial and Continuing Education of NSW TAFE Teachers RCVET / Chappell, B. Melville ; University of Technology. – Sydney : Sydney, 1995.
4. Gonczi, P. Hager & L. Oliver Establishing Competency-Based Standards in the Professions NOOSR Research Paper No. 1. – AGPS : Canberra, 1990.
5. Гершунский Б. С. Философское образование для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – С. 69.
6. Захарова Л. Н. Профессиональная компетентность. Умения и психолого-педагогическое проектирование : учеб. пособ. / Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов. – Нижний Новгород, 1995. – 136 с.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
8. Hager P. Conceptions of Competence. Philosophy of Education [Electronic resource] / P. Hager. – 1993. – Mode of access: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93\\_docs/HAGER.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/HAGER.HTM).
9. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997.
10. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л. Л. Хоружа. – Київ, 2003. – 351 с.
11. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
12. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С. Г. Молчанов. – Челябинск : ИДПОПР, 2001.
13. Браже Т. Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристике личности / Т. Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых : матер. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. Н. Кулюткина и др. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 73–76.
14. Акмеология : учебник / под ред. А. А. Деркача. – Москва : РАГС, 2002. – 681 с.
15. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства / И. А. Колесникова // Интегрированные основы педагогического мастерства : сб. матер. межвуз. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 1996. – 87 с.
16. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Кришук, С. І. Тафінцева. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
17. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матер. міжвуз. наук.-практ. конф. – Харків : ОВС, 2002. – С. 3–8.
18. Дубасенюк О. А. Основы теории и практики профессиональной виховной деятельности педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1994. – 187 с.
19. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
20. Алексеева Л. П. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина // Содержание, формы

и методы обучения в высшей школе : аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – Москва : НИИВО, 2003. – Вып. 10. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.

### **Масич В. В. Дефиниция “профессиональная компетентность” как педагогическая категория**

*В теории педагогического образования достаточно основательно осуществлено изучение профессиональной компетентности как совокупности профессионально обусловленных требований к педагогу и употребляется с такими терминами, как “квалификационная характеристика”, “профессиограмма личности”, “профессиональная готовность”, “профессионализм” и т.д. Профессиональная компетентность педагога представляет собой единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризующий его профессионализм. Существуют различные классификации видов профессиональной компетентности: предметная, методическая, диагностическая, инновационная и исследовательская; специальная, социальная, личностная, индивидуальная, экстремальная и т.д. Педагогическая компетентность предполагает, что человек, который является профессионалом в области педагогики, способен рационально использовать всю совокупность цивилизованного опыта в процессе обучения и воспитания – следовательно, в достаточной мере владеет способами и формами целесообразной педагогической деятельности и отношений.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессионализм, профессиональная готовность, профессиональная квалификация, профессиональное мастерство, профессиограмма личности, профессионально-педагогическая компетентность.

### **Masych V. The Definition of “Professional Competence” as a Pedagogical Category**

*In theory of pedagogical education done thoroughly enough professional competence, meaning a set of specified professional requirements for teacher and used with terms such as “qualifying characteristics”, “professiogram personality”, “professional readiness”, “professionalism” and so on. The above categories define educational connotations and used in different contexts, describing the same problem. The professional competence of the teacher is a unity of theoretical and practical readiness to implement educational activities that characterizes his professionalism; set of professional competencies related to the different forms of employment, educational activities, preparation for classes and more. There are different classification of professional competence, substantive, methodical, diagnostic, research and innovation; education, social, personal, individual, extremes. Teacher competency provides that a person who is a professional in the field of pedagogy, able to efficiently use the totality of civilized experience in training and education, and therefore has a sufficiently purposeful ways and forms of educational activities and relationships. Professional and pedagogical competence is a set of skills of future teachers in a special way to structure scientific and practical knowledge to solve professional tasks, the components of which are: competence in the theory and techniques of the educational process, its goals, objectives, principles, patterns, content, methods, forms methods; competence in specialized subjects and knowledge of how to make the process of education and content are leading the way education students; social and psychological competence in the field of communication; differential psychological competence in motives, abilities, orientation; autopsychological competence in the advantages and disadvantages of professional and personality.*

**Key words:** professional competence, professionalism, professional readiness, professional qualification, professional skills, professiogram personality, professional and pedagogical competence.

УДК 378:[37.011.3-051:81'243]

О. Є. МАРХЕВА

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
Криворізький державний педагогічний університет

## СТАНДАРТИЗАЦІЯ ОСВІТИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД

*У статті розглянуто проблему розгортання процесу стандартизації освіти в межах Болонського процесу. З'ясовано, що наразі запроваджують компетентнісну модель стандартизації, за якою результати навчання описують у компетентностях. Досліджено ключові рішення, що було прийнято на планових зустрічах країн – учасниць Болонського процесу, та їх значення для процесу стандартизації освіти. Проаналізовано кроки щодо практичної реалізації проголошених завдань і механізми модернізації державних освітніх стандартів із метою підвищення якості змісту освіти та приведення його у відповідність до запитів суспільства. Розглянуто стан упровадження основних ідей Болонського процесу в Україні.*

**Ключові слова:** стандартизація освіти, Болонський процес, компетентнісний підхід, європейський простір вищої освіти, рамка кваліфікацій.

Поглиблення взаємозв'язків і розширення співробітництва між країнами Європи в багатьох суспільно-політичних сферах і вплив глобалізаційних процесів на ринок праці зумовили початок Болонського процесу та виникнення необхідності взаємної адаптації різних освітніх систем як на міжнародному, так і на національному рівнях. Основним механізмом уніфікації систем освіти країн – учасниць Болонського процесу та досягнення порівнянності освітніх результатів є стандартизація освіти.

Актуальність цієї проблеми привертає увагу багатьох науковців і зумовлює розгортання широких наукових досліджень у зазначеному напрямі: із позицій філософії освіти – В. Андрущенко, В. Бех, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай; у педагогіці – В. Байденко, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало; у сфері державного управління освітою – В. Луговий, О. Ляшенко, Ж. Таланова та ін. Поряд із теоретичними аспектами розробки питання стандартизації освіти важливим є дослідження конкретних практичних кроків, що були здійснені на шляху до узгодження різноманітних систем освіти. У зв'язку з цим **метою статті** є аналіз проблеми хронологічного розгортання процесу стандартизації в умовах Болонського процесу.

Історично розробка механізму стандартизації освіти відбувалася в межах національних освітніх систем, тому сформувалося декілька підходів до процесу стандартизації, які позначилися на розумінні поняття “стандарт освіти” в національному контексті кожної країни.

Згідно з першим підходом, що історично склався у країнах Європи з централізованою системою освіти, основним об'єктом стандартизації був зміст, а засобом – навчальний план. Таку модель стандарту російські вчені



О. Логінова та Н. Мельникова охарактеризували як вхідну або процесуальну, оскільки вимоги до змісту було сконцентровано на вході або на процесі, а не на досягнутих при засвоєнні визначеного змісту результатах [4, с. 27].

Другий підхід було започатковано в 90-х рр. ХХ ст. разом із суспільно-економічними трансформаціями європейських суспільств. На цьому етапі на перший план виходить результативність, тож з'являється результативна модель стандартизації, характерною ознакою якої стало чітке окреслення кінцевого результату навчання [4, с. 32].

Сьогодні, у зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу в освіті, відбулося переформатування результативної моделі стандартизації в компетентнісну, за якої результати навчання описують у компетентностях, які необхідно сформувати у студентів на кожному конкретному етапі навчання [5, с. 120]. Введення компетентнісної моделі стандартизації безпосередньо пов'язано із започаткуванням Болонського процесу, сутність якого полягає в створенні країнами Європи Європейського простору вищої освіти (далі – ЄПВО), що передбачає зближення й гармонізацію систем освіти країн, що приєдналися до Болонської угоди. Таким чином, саме із початком Болонського процесу пов'язуємо перехід стандартизації освіти з національного на міжнаціональний рівень. Цей процес офіційно почався після підписання в м. Болонья (Італія) представниками 29 країн Болонської декларації, в якій було сформульовано основні завдання, що зумовлюють порівняність та, як наслідок, гармонізацію національних освітніх систем вищої освіти в межах ЄПВО (червень 1999 р.).

Основні ідеї Болонської декларації беруть свій початок із Великої хартії університетів (м. Болонья, 1988 р.) і Сорбонської декларації, яку підписали міністри Франції, Німеччини, Італії та Великої Британії в Парижі (травень 1998 р.). Сьогодні до Болонського процесу приєдналися 47 країн. У Болонській декларації було поставлено декілька завдань, вирішення яких мало сприяти створенню ЄПВО й водночас стало, на нашу думку, конкретними кроками на шляху до стандартизації результатів освіти на міжнаціональному рівні, а саме:

- прийняття системи зрозумілих і порівнянних ступенів;
- перехід на двоступеневу систему вищої освіти;
- введення оцінки трудомісткості курсів у термінах залікових одиниць/кредитів.

Із метою подальшого розвитку Болонського процесу та практичної реалізації проголошених завдань було розпочато проект “Настроювання освітніх систем у Європі” (TUNING) (2000 р.), робота якого була спрямована на стандартизацію таких об'єктів, як кінцеві результати професійної підготовки та її зміст. Стверджувати це нам дав змогу аналіз основного завдання, що було поставлено в межах цього проекту: розробка порівнянних навчальних планів, забезпечення відкритості освітньої системи, визнання на європейському рівні, встановлення довіри між університетами, на осно-

ві запропонованої їм методології забезпечення гарантії якості навчальних програм.

Підсумком цього проекту повинна була стати розробка інструменту порівняння результатів навчання в окремих сферах професійної освіти, а саме розробка можливостей відображення професійних компетентностей, що були сформовані під час отримання професійної освіти, через кредит-години. Таким чином, саме в межах цього проекту було розроблено, апробовано та запроваджено європейську кредитно-трансферну систему як один із ключових напрямів створення можливостей для інтеграції національних систем вищої освіти до загальноєвропейського освітнього простору.

На подальших зустрічах країн – учасниць Болонського процесу поставлені завдання конкретизувалися, доповнювалися новими, оцінювалися досягнення. Так, на Конференції міністрів європейських країн у Празі (травень 2001 р.) було визначено стратегії подальшого розвитку Болонського процесу: сприяння навчанню впродовж життя, що мало забезпечити наступність і безперервність між окремими етапами здобуття освіти; забезпечення автономності вищих навчальних закладів і розвитку студентського самоврядування; підвищення привабливості ЄПВО [7].

На Берлінській конференції (вересень 2003 р.) було зроблено такі кроки на шляху до міжнародної стандартизації вищої освіти: проголошено необхідність забезпечення якості на всіх рівнях, починаючи з інституційного, національного та до європейського рівня; на шляху досягнення порівнянності започатковано запровадження трьохциклової системи (до перших двох циклів вищої освіти додали докторський ступінь як третій цикл); визнання ступенів і періодів навчання, зокрема отримання студентами вищих навчальних закладів Додатку до диплома європейського зразка.

Крім того, в Берлінському комюніке міністри країн – учасниць Болонського процесу доручили Європейській мережі забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ) через її членів і в співпраці з Європейською Асоціацією університетів (ЄАУ), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ) та Європейським студентським міжнародним бюро (ЄСМБ) розробити “узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості”, сприяючи тим самим досягненню цілей Болонського процесу. Використання узгоджених стандартів повинно було гарантувати, на їх думку, більш послідовне забезпечення якості на всьому ЄПВО відповідно до спільних орієнтирів. Процедури визнання кваліфікацій стали б надійнішими, зросла б взаємна довіра між закладами освіти та був би підтриманий процес взаємного визнання [10, с. 9].

Дуже важливим кроком на шляху до стандартизації результатів освіти стало розроблення рамки кваліфікацій ЄПВО (далі – РК ЄПВО) як міжнародно зрозумілого, цілісного та структурованого опису кваліфікаційних рівнів, через який можуть бути виражені та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації [2]. Зазначимо, що підґрунтям для реалізації завдання розробки рамок порівнянних кваліфікацій у кожній із кра-

їн – учасниця Болонського процесу стала “Методологія створення рамок кваліфікацій”, що було запропоновано в проекті TUNING. Основними функціями рамки кваліфікацій, на думку В. Захарченка, є розробка на її основі освітніх і професійних стандартів, що ґрунтуються на результатах навчання (компетентностях) та сприяння визнанню кваліфікацій.

Таким чином, РК ЄПВО було створено з метою впровадження міжнародного еталонного рівня, вона складається з чотирьох кваліфікаційних рівнів, що описують три послідовних цикли вищої освіти: короткий, що проходить у межах першого циклу, перший (бакалаврський), другий (магістерський) і третій (докторський).

Європейські експерти пропонують характеризувати результати професійної підготовки за допомогою дескрипторів – опису того, що повинен знати, розуміти та вміти той, хто навчається, після опанування навчальної програми. Система дескрипторів є інваріантною, тобто вона не прив’язана до певного освітнього контексту, що полегшує співставлення різних систем сертифікації.

В основі опису кваліфікацій вищої освіти, згідно з Болонським процесом, лежать “Дублінські дескриптори”. На думку експертів (М. Карпенко, О. Голубенко та ін.), вони є можливим консенсусом у галузі оцінки результатів навчання на кожному рівні або ступені навчання й можуть бути використані в національних системах вищої освіти з більшим ступенем деталізації.

Як ми вже зазначали, набір дескрипторів описує й визначає результати навчання, які відповідають кваліфікаціям на кожному з рівнів у будь-якій системі кваліфікацій. Для рівнів ЄРК дескрипторами є знання, навички й компетентності, що поступово ускладнюються від базових загальних знань, умінь і компетентностей у здійсненні роботи під прямим наглядом у структурованому контексті на першому рівні, до знань у найбільш передових галузях роботи або навчання, найбільш передових і спеціалізованих умінь і компетентностей в демонстрації сталого авторитету, інновацій, професійної інтеграції на восьмому рівні. Рівні 5–8 ЄРК використовують для опису результатів навчання всіх циклів вищої освіти [6, с. 18–20].

На думку вчених (В. Байденко, В. Болотов, В. Сериков та ін.), на відміну від характерної для чинних державних освітніх стандартів кваліфікаційної моделі, компетентнісна модель орієнтована на сферу професійної діяльності, вона менш прив’язана до конкретного об’єкта та предмета праці. Така модель є описом компетенцій, які повинен мати випускник вищого навчального закладу. Вона включає перелік професійних функцій і визначає рівень його підготовленості до їх виконання. Компетентнісна характеристика бакалавра/магістра є одним із складових загальної характеристики спеціальності, до якої також належать галузі професійної діяльності та її види, можливості продовження освіти, вимоги до рівня підготовки абітурієнта, терміни опанування освітньої програми.

Для подальшого перебігу процесу стандартизації важливим етапом стало визначення в Бергені (травень 2005 р.) таких пріоритетів розвитку

Болонського процесу: запровадження національних рамок кваліфікацій (далі – НРК) та стандартів і рекомендацій із забезпечення якості; присвоєння й визнання спільних ступенів; створення можливостей гнучких траєкторій навчання, зокрема процедури визнання попереднього.

Розглянемо кожен із цих заходів. НРК, що мають розроблятися відповідно або на основі РК ЄПВО, запроваджують з метою введення європейських стандартів і принципів забезпечення якості з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному й міжнародному визнанню кваліфікацій, налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [9]. Стандарти й Рекомендації із забезпечення якості вищої освіти для ЄПВО було схвалено міністрами освіти країн Європи. Вони включають європейські стандарти щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, а також стандарти для агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Під *внутрішнім забезпеченням якості* розуміють визначення навчальними закладами політики та пов'язаних із нею процедур, які б забезпечували якість і стандарти їх навчальних програм і дипломів. Із цією метою навчальні заклади мають розробити та втілювати стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика й процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також мають передбачати участь студентів та інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості. Мета цих стандартів полягає в стимулюванні розвитку та допомозі ВНЗ у створенні своєї власної культури забезпечення якості; інформуванні закладів вищої освіти, студентів, працедавців та інших зацікавлених сторін про процеси, що відбуваються у вищій освіті.

Щодо *зовнішнього забезпечення якості*, то тут ідеться про різні типи оцінювання діяльності закладу: оцінювання навчальних програм або програм із окремих предметів; акредитацію на рівні навчальної дисципліни, повного курсу або закладу. Ефективність форм зовнішнього оцінювання значною мірою залежить від наявності чітко виписаної стратегії внутрішнього забезпечення якості, а також від застосування ВНЗ механізмів і методів, які забезпечують досягнення зазначених цілей [10, с. 13].

Наступним етапом Болонського процесу, що сприяв подальшому розвитку стандартизації, стало створення першого правового органу Болонського процесу (Лондон, травень 2007 р.) – Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA). Крім того, на цьому етапі знову було реалізовано ідеї переносу міжнародних стандартів на національний рівень, а саме: створено реєстр національних агенцій із забезпечення якості, розроблено національні плани дій із сприяння соціальному виміру.

У 2008 р. набула подальшого розвитку ідея РК ЄПВО. На її основі Європейський парламент і Рада ЄС рекомендували Європейську рамку

кваліфікацій для навчання впродовж життя (далі – РК НВЖ). Вона представляє собою системний опис восьми кваліфікаційних рівнів, які охоплюють весь спектр кваліфікацій, здобутих у процесі формального, неформального та інформального навчання.

Наступний стратегічний крок було зроблено в Львовенському комюніке (2009 р.) – закладено нові пріоритети на період 2011–2020 рр.: рівний доступ до навчання; навчання впродовж життя; студентоцентроване навчання; міжнародна відкритість, мобільність; запровадження багатовимірних інструментів прозорості; збільшення фінансування вищої освіти [1].

На черговій зустрічі міністрів освіти (11–12 березня 2010 р.) у Будапешті та Відні було підписано “Будапештсько-Віденську Декларацію” й офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти, що передбачає ще Болонська декларація (1999 р.). Цей крок засвідчив успішність процесів стандартизації освіти на міжнаціональному рівні, та, крім того, було з’ясовано, що для подальшої розбудови ЄПВО постала необхідність у таких заходах:

- продовження створення національних рамок кваліфікацій, що узгоджуються із РК ЄПВО, з визначенням основних видів економічної діяльності, галузей (напрямів) освіти, напрямів і профілів підготовки фахівців;
- вирішення проблеми формування змісту освіти за академічними та професійними кваліфікаціями з урахуванням відповідного рівня компетентностей і результатів навчання;
- запровадження сучасних механізмів урахування потреб ринку праці з метою сприяння працевлаштуванню випускників;
- розробка й запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) із метою підвищення якості змісту професійної освіти та приведення його у відповідність до вимог роботодавців;
- розвиток національних і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії та гуманізму, які необхідні для існування й розвитку громадянського суспільства країн [3].

Україна, яка приєдналася до Болонського процесу на Конференції міністрів європейських країн у Бергені (травень 2005 р.), теж долучилася до цього процесу й стала одним із 18 членів Європейського реєстру із забезпечення якості (березень 2008 р.). Влітку 2008 р. Реєстр розпочав свою діяльність і діє згідно зі стандартами й рекомендаціями Європейської асоціації забезпечення якості (ENQA). Зауважимо на тому, що запровадження системи забезпечення якості вищої освіти згідно з цими стандартами передбачає: дотримання стандартів і рекомендацій щодо процесів внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти у ВНЗ; створення незалежних агенцій із забезпечення якості, формування ефективних механізмів їх діяльності та приєднання до Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості (EQAR); запровадження національної системи рейтингів вищих

навчальних закладів згідно з Берлінськими принципами ранжування та національної системи класифікації університетів [3].

Наразі в Україні вжито певні заходи на шляху забезпечення європейського рівня якості вищої освіти: створено Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО), та, починаючи з 2008 р., усі вступники зараховуються до ВНЗ за результатами зовнішнього тестування; у ВНЗ України III–IV рівнів акредитації, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 16.10.2009 р. № 943, запроваджено європейську кредитно-трансферну систему (ECTS). Було підготовлено проект Закону України “Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” з урахуванням стандартів і рекомендацій Болонського процесу [8]. Було створено робочу групу Міністерства освіти і науки України із розробки національної рамки кваліфікацій системи вищої освіти та, згідно з постановою КМУ (від 15 квітня 2015 р.), окремий колегіальний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, скасовано освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст”.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою. У багатьох європейських документах щодо розвитку вищої освіти зазначено, що університети повинні зберігати власні традиції, здобутки й досвід. Кожен університет має сформувати своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців.

Безперечно, пріоритетним для вищої школи України є завдання забезпечення якості освіти з урахуванням потреб як економіки, так і окремих громадян і суспільства загалом. Надана вища освіта повинна бути прозорою, зрозумілою, зіставляваною в межах РКЄПВО та РК НВЖ, національних систем кваліфікацій. Запланований результат, що виражений у термінах компетентностей та оформлений у вигляді академічних і професійних кваліфікацій, які має набути студент, розглядають як головний системоутворювальний чинник освітньої діяльності (під час формування змісту освіти) у вищій школі.

Україна ставить перед собою завдання трансформації освітніх стандартів і розвитку університетських програм навчання згідно з вимогами Болонського процесу. Це вимагає вирішення питань щодо зміни і підпорядкування очікуваному результату форм навчання, методик викладання, способів оцінювання якості підготовки не як опанованого набору знань, умінь і навичок з окремих дисциплін, а як системи інтегрованих і спеціалізованих компетентностей. У процесі формулювання очікуваних результатів професійної підготовки в навчальному закладі (освітніх стандартів) треба враховувати професійні стандарти як основу для їх модернізації з метою підвищення якості змісту професійної освіти.

### Список використаної літератури

1. Болонський глосарій [Електронний ресурс] / Ost-West Wissenschaftszentrum. – Режим доступу: [http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1%5Bs%5D=RU&tx\\_sfbolognaglossar\\_](http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1%5Bs%5D=RU&tx_sfbolognaglossar_).
2. Захарченко В. М. Європейські метарамки кваліфікацій та Національна рамка кваліфікацій України [Електронний ресурс] / В. М. Захарченко. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/prezentaciji/614-zaharchenko-21-06-2013/download.html>.
3. Карпенко М. Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти : аналітична записка [Електронний ресурс] / М. Карпенко. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/398/>.
4. Каспржак А. Г. Стандарт образования: история разработки и итоги [Електронний ресурс] / А. Г. Каспржак, О. Б. Логинова, К. Н. Поливанова // Образовательная политика. – С. 24–43. – Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/044/877/1219/02/kasparzhak24-43.pdf>.
5. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика: друга половина ХХ – початок ХХІ ст. : монографія / О. І. Локшина. – Київ, 2009. – 404 с.
6. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : методичні рекомендації / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.
7. Празьке комюніке [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ubs.gov.ua/files/462\\_files\\_1/PrazkeKomunike.pdf](http://www.ubs.gov.ua/files/462_files_1/PrazkeKomunike.pdf).
8. Про вищу освіту : Проект Закону України : нова редакція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmu.ua/legis3.php>.
9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – 35 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

---

### **Мархева О. Е. Стандартизация образования в рамках Болонского процесса: ретроспективный взгляд**

*В статье рассмотрена проблема развития процесса стандартизации образования в рамках Болонского процесса. Установлено, что в настоящий момент вводится компетентностная модель стандартизации, согласно которой результаты обучения описывают в компетентностях. Изучены ключевые решения, которые были приняты на плановых встречах стран – участниц Болонского процесса, и их значение для процесса стандартизации образования. Проанализированы шаги по практической реализации провозглашённых задач и механизмы модернизации государственных образовательных стандартов с целью повышения качества образования и приведения его в соответствие с запросами общества. Рассмотрено состояние внедрения основных идей в Украине.*

**Ключевые слова:** стандартизация образования, Болонский процесс, компетентностный подход, европейское пространство высшего образования, рамка квалификаций.

### **Markheva O. Standardization of Education in Terms of the Bologna Process: Retrospective View**

*The problem of the process of education standardization deployment in terms of the Bologna process is dwelt upon in the article. It is noted that the competence model allowing to describe the educational outcomes in a form of a competence has been introduced. The*

*European Higher Education Space has been implemented, which provides convergence and harmonization of the education systems in the countries having joined the Bologna agreement. One of the first steps in this direction was the adoption of the system of understandable and comparable degrees as well as introduction of assessment courses complexity in credit terms. Later, in the process of drafting TUNING project, the standardization of educational outcomes and its content takes place. Another important step in the standardization process was the development of European Higher Education Qualification Framework as internationally integrated, coherent, and structured means of qualifications description designated to express and correlate all qualifications in a coherent way. The basis of the description of higher education qualifications under the Bologna process are laid by “Dublin Descriptors”, which are represented as the knowledge, skills, and competences criteria. The introduction of National Qualification Framework based on the European Qualification Framework has become crucial in the course of further standardization process, along with the development and implementation of professional standards as the basis for the state educational standards modernization (educational programs, curricula) in order to enhance the content of professional training and bringing it up to meet employers’ requirements.*

**Key words:** *education standardization, the Bologna process, competence approach, the European Higher Education Space, qualification framework.*



І. І. ОБЛЕС

кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## РОЛЬ ПЕДАГОГА НОВОГО ТИПУ В УСПІШНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

*У статті розглянуто особливості професійної соціалізації студентів-першокурсників; визначено умови організації ефективної навчально-педагогічної діяльності, успішної взаємодії в системі “студент-викладач”, результативного професійно-педагогічного спілкування, формування власної професійної ідентичності першокурсників; розкрито роль педагога нового типу (окремі аспекти організації тьюторської діяльності, функції педагога-модератора, техніка педагогічної фасилітації) у створенні унікального індивідуального простору для розвитку особистості студентської молоді.*

**Ключові слова:** модератор, педагог нового типу, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, професійна ідентичність, професійна соціалізація, студенти-першокурсники, тьютор, фасилітатор.

В Україні, за інформацією Держкомстату, на 2016–2017 н.р. (без урахування тимчасово окупованої території АРК, м. Севастополь та зони проведення АТО) нараховується 657 вищих навчальних закладів, де навчається 1587 тис. студентів [9]. На жаль, близько 60 тис. виїхало на навчання за кордон, відтак фундамент професійної соціалізації цієї молоді буде закладено іншою державою. Динаміка збільшення “освітніх емігрантів” викликає занепокоєння, адже студентство – це та соціально-демографічна група, що є потенційним резервом суспільства, це виробнича сила в майбутньому різних галузей економіки, сфери науки та культури країни.

Сама студентська молодь, як особлива соціальна категорія, специфічна спілка людей, об’єднаних інститутом вищої освіти, ставить головні завдання перед вітчизняною освітньою сферою.

Сьогодні, для забезпечення якісної професійної освіти, актуальними залишаються завдання: підготовка молоді до професійної життєдіяльності у відкритому демократичному суспільстві; задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному, творчому розвитку; забезпечення умов для оволодіння системою знань про людину, природу і суспільство; створення атмосфери доброзичливості й взаємної поваги в стосунках між викладачами та студентами; допомога в набутті студентами повноцінних актуальних знань з певної галузі наук тощо.

Виконання вказаних завдань, з гарантованим досягненням позитивного результату, неможливе без оволодіння студентами навичками самостійності мислення, перцепції, аналізу та практичного застосування професійних знань і вмінь в умовах динамічного, швидкозмінного сьогодення, причому освітній процес обов’язково має будуватися на європейських ціннос-

тях поваги до людської гідності, свободи вибору та самовизначення, толерантності, соціального партнерства. Саме таких умов організації освітнього процесу бракує, на наш погляд, українським вишам для досягнення відповідного рівня професійного та особистісного розвитку сучасної молоді.

Створення особливого “освітнього клімату” щодо спільної мети та її досягнення, сумісна діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а не тільки умови (матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні), у яких відбувається процес професійної підготовки, сприятимуть продуктивній організації спільної роботи, подоланню когнітивних, комунікативних, емоційних бар’єрів, часто попередньо створених вчителями загальноосвітніх навчальних закладів, забезпечать активний пізнавальний процес на заняттях студентів-першокурсників, допоможуть швидше адаптуватися до умов вишу.

Проблема адаптації першокурсників до умов навчання вирішується фахівцями в галузях психології (Т. Алексєєва, Ю. Бохонкова, В. Демченко, О. Кузнєцова, Л. Літвінова, В. Скрипник та ін.), соціології (А. Андрєєва, І. Бех, А. Гришанов, П. Каземіренко, В. Цуркан та ін.), педагогіки (Ю. Бабахан, Н. Дятленко, Н. Коцур, М. Левченко, В. Сорочинської, В. Штифурак та ін.).

Щодо останньої дослідники аналізують проблеми саме початкового етапу: нові дисципліни та вимоги до процесу їх вивчення, незвичні форми, методи, принципи організації та контролю занять тощо, на тлі пристосування до нових умов життєдіяльності та взаємодії в новому колективі. Звідси виділяють такі форми адаптації першокурсників до умов вишу, як: формальна (інформативно-пізнавальне пристосування студентів до нового оточення, структури, змісту і вимог вищого навчального закладу), суспільна (процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників ті їх подальша інтеграція до студентського оточення загалом), дидактична (підготовка до нових форм та методів навчальної роботи у виші) [1].

Оскільки дидактичний аспект передбачає оволодіння формами та методами навчання, вміннями та навичками самостійної розумової роботи, вироблення навичок самоосвіти та самоконтролю, саме педагоги призвані прийти на допомогу й організувати навчальний процес відповідно до вимог і потреб студентської аудиторії.

Успішній професійній соціалізації (яка виступає складовою соціалізації в цілому), перетворенню індивіда в повноцінну особистість, активного, перспективного члена українського суспільства, допоможе педагог нового типу.

**Мета статті** – розглянути особливості професійної соціалізації студентів-першокурсників; розкрити роль педагога нового типу у створенні унікального індивідуального простору для розвитку особистості; проаналізувати вплив нетрадиційних ролей викладача (тьютор, модератор, фасилітатор) на саморозвиток та самовдосконалення студентської молоді.

Соціалізація як процес формування вмінь і соціальних установок, що відповідає соціальним ролям індивіда, вперше розглядалася в працях Н. Смелзера, Е. Дюркгейма, Ф. Гіддінгса, П. Сорокіна, Г. Тарда. Останній додав до основи функціонування соціуму психічне начало, яке неможливе без

спільної діяльності, що проходить через механізми навіювання та наслідування, за допомогою чого формуються загальні цінності, під впливом яких в індивіда виробляються групові установки, усвідомлення ідентичності [10].

Розглядати соціалізацію як процес активного відтворення системи соціальних самонастанов індивіда через його активну діяльність необхідно крізь призму головного вимірювача-виду – професійної соціалізації, яка може аналізуватися як у межах соціально-професійної групи, маючи конкретну професійну спрямованість, так і в межах розвитку адаптаційно-інтегративних характеристик особистості, як складової процесу соціалізації.

Професійне становлення, професійне самовизначення, професійну адаптацію особистості проаналізовано в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Л. Божович, О. Гури, М. Дамідавчюса, А. Деркача, Г. Кондратьєвої, І. Кузнецової, Н. Лукашевич, В. Петровського, С. Рубінштейна, Н. Чайкіної. Остання розкриває процес взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які більшою мірою забезпечують ефективність професійної діяльності.

Професійна соціалізація є процесом засвоєння індивідом окремих знань, умінь, навичок, професійного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної сфери. Професійна соціалізація передбачає набуття професії, входження до професійного середовища з подальшою реалізацією набутого досвіду та здійснюється в трьох важливих напрямках: діяльності, спілкуванні та самосвідомості.

Головним видом діяльності для студентства залишається навчально-пізнавальна, яка передбачає педагогічну взаємодію в системі “студент-викладач” і є системою взаємних впливів на основі спільних інтересів і цілей професійної освіти.

Українські та зарубіжні вчені ще з кінця ХІХ ст. порушували питання організації педагогічної діяльності (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Б. Блум, Д. Дьюї, В. Кан-Калик, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, В. Шаталов, Л. Шульман), поповнивши в ХХ ст. проблематикою професійного становлення викладача ВНЗ (А. Барабанщиков, О. Гура, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Л. Макарова, А. Петровський, Ю. Фокін), професійної підготовки студентської молоді (О. Глузман, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін).

Із раннього віку індивід розширює коло своєї діяльності, засвоює нову та вдосконалює попередньо набуту. Ефективність оволодіння професією залежить від багатьох факторів, серед яких головний – правильний вибір майбутньої діяльності. Студентство як період отримання освіти, набуття професійної кваліфікації, є відповідальним життєвим етапом у плані погодження власних бажань і можливостей з умовами та вимогами з боку роботодавців і суспільства загалом.

Викладачеві, як досвідченій людині, необхідно враховувати, що студентський контингент в аудиторіях сформований під впливом різних факторів – як зовнішніх (популярність та попит на професію наразі, висока за-

робітна плата або наполягання батьків), так і внутрішніх (можливості, здібності, інтереси). Тому ускладнення в навчальній діяльності можуть виникати з різноаспектних причин.

Суперечності, з якими стикаються першокурсники, лежать у різних площинах, головна з яких – реальний процес навчання. Якщо студент не спроможний подолати труднощі, це може призвести не тільки до низьких результатів, слабкої успішності, навчально-творчої пасивності, а й сформувати негативне ставлення до праці, загальмувати процес професійної соціалізації, а в подальшому – соціалізації особистості загалом.

Навчання – провідна діяльність студентів-першокурсників. Спільне, двостороннє, цілеспрямоване – воно побудоване на спілкуванні, породжує потребу в спілкуванні як у процесі обміну інформацією, взаємодії, сприйнятті та розумінні один одного. При цьому в індивіда виникає потреба щодо свідомого визначення власної професійної ідентичності.

Питання побудови конструктивного, результативного спілкування в освітньому процесі є досить популярним і розглянуто в працях Ю. Бабанського, В. Горянина, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, О. Мудрика, Л. Петровської, О. Щербакова та ін.

Педагогічне спілкування – специфічна діяльність учасників навчально-виховного процесу, спрямована на створення, формування, підтримку, зміцнення (або руйнування) їх співпраці [8]. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на занятті або поза ним (у процесах навчання та виховання), яке має певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом та учнями в середині учнівського колективу [6].

Особливістю професійно-педагогічного спілкування є його формальність і неформальність; контакти з широким колом різних за статтю, віком, соціальним статусом, освітнім рівнем людей; із колегами, молоддю, їх батьками, адміністрацією, епізодично залученими до професійних інтересів організаціями чи особистостями. З кожними суб'єктами спілкування викладач налагоджує міжособистісний зворотний зв'язок, який передбачає відгук на відповідні погляди, переживання, турботи чи проблеми співрозмовника.

Педагог виступає ініціатором, організовує та керує процесом пізнання, обміну інформацією, при цьому соціально-психологічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає розуміння, співчуття, сприйняття студента як рівноправного партнера навчально-виховного процесу, самоцінну, здатну до саморозвитку особистість. Саме педагог, на засадах поваги, допомагає побудувати власну систему цінностей, власну професійну ідентичність.

Ідентичність як відчуття приналежності до різних соціально-економічних, національних, політичних, професійних та інших груп, з якими ототожнює себе індивід, існує на двох рівнях: особистісна (передбачає фізичне, інтелектуальне, моральне самовизначення) та соціальна (співвідне-

сення з окремою соціальною групою: раса, стать, національність тощо). На рівні соціальної ідентичності людина прагне до збільшення самоповаги, підтримки позитивного “Я”-образу, тим більше, що роки студентства – період виявлення юнацького максималізму. За допомогою соціальної ідентичності пояснюється феномен конкуренції або міжгрупові конфлікти, при цьому членство в окремій групі залежить від її позитивної чи негативної оцінки з боку суспільства.

Дослідження ідентичності та професійної ідентичності як різновиду проводили Е. Еріксон, Дж. Марсія, Е. Клімов, Е. Борисова, В. Павленко, Л. Мітіна, П. Гнатенко, Л. Шнейдер. Останній під професійною ідентичністю розумів “аспект специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності до професійної реальності”, який є продуктом професійного самовизначення особистості, що репрезентується через образ “Я” [11].

Розглядаючи концепції професійної ідентичності, дослідники наголошують, що професійна ідентичність – це найважливіший фактор психологічного благополуччя людини, оскільки вона забезпечує “психоекологічний баланс” – відчуття стабільності навколишнього світу та впевненості в своїх силах [4].

Проблема формування професійної ідентичності в студентів-першкурсників спонукає педагогів до пошуку шляхів модернізації освітнього процесу з метою прискорення професійної соціалізації та запобігання професійним деструкціям у майбутній трудовій діяльності.

Відтак, головне завдання професійної соціалізації – формування потенціалу успішного залучення індивіда до процесу трудової діяльності та підтримка високого рівня професійної мобільності протягом життя. Необхідним критерієм і результатом при цьому виступають пристосування та засвоєння особистістю норм і вимог професійного середовища, а також рівень саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації в обраній діяльності.

Найбільш складними ці процеси виявляються у сфері діяльності “людина-людина”, до якої залучені викладач зі студентами, коли, для успішного досягнення результату, обов’язково необхідно розуміти один одного, поважати один одного, вміти встановлювати контакти. При цьому педагог повинен розумітися на особливостях психофізіології, мати стійкий гарний настрій, здатність уловлювати настрої, наміри, розбиратися у взаєминах і знаходити спільну мову з різними за статтю, віком, соціальним статусом, рівнем розвитку особистостями, – стати педагогом нового типу.

Аналіз механізмів гуманізації, толерантності, демократизації щодо організації та супроводу навчально-виховного процесу, починаючи з класичних позицій учителя (Г. Безпалова, П. Блонський, Т. Ковальова, М. Пирогов, К. Ушинський, Е. Симанюк, В. Сухобська, Л. Шнайдер), поповнюються новими підходами до розуміння ролі педагога в навчально-виховному процесі.

Формування педагога нового типу відбувається в руслі полідіяльності, полісвідомості, полілога. Це – вчитель-психолог-організатор, вільний

від догматичного мислення, здатний до наукових досліджень та рефлексії; загальнопедагогічні знання якого складають цілісну, функціонуючу в реальній діяльності, систему. Це – фахівець, що гармонійно сполучає традиційний та передовий педагогічний досвід, створюючи студентоцентристську, гуманістично-особистісну, творчу атмосферу розвитку та вдосконалення всіх учасників освітнього процесу.

Зважаючи на те, що професія викладача за метою належить до класу “перетворювальних”, а за умовами – до “праці з підвищеною моральною відповідальністю за здоров’я і життя людини”, завдання “перетворити – не нашкодивши!” – архіскладне.

Оскільки навчання – процес двосторонній, треба враховувати: якою б продуманою не була організація навчання, яким би змістовно насиченим, категоріально зрозумілим, структурно-логічним матеріалом не намагався наситити викладач своє заняття, використовуючи при цьому емоційність, наочність, різні форми чи методи подачі інформації – пасивність, автоматична фіксація, несвідоме сприйняття не дадуть високих результатів засвоєння дисциплін студентами, тим більше, першого курсу. Тільки свідомо зацікавленість у матеріалі та співпраця дадуть змогу мотивовано отримати не лише високий продуктивний, а й творчий рівень знань, пробудять бажання подальшої самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Необхідність модернізації умов, форм, засобів, механізмів організації та управління навчально-виховним процесом змушує педагогів-практиків до подальших пошуків нових підходів, методик, технік, технологій, чи вдосконалення вже наявних сьогодні, з метою покращення освітніх послуг, підвищення рівня підготовки фахівців.

Результативність сучасної вищої освіти дослідники напряму вбачають не тільки в технологізації та модернізації навчально-виховного процесу, а й у необхідності перебудови вектору взаємодії педагога зі студентами, яка ґрунтується не лише на виконанні викладачем традиційних ролей та обов’язків організатора, вихователя, наставника. Педагог нового типу, готовий до співпраці, підтримки, розуміння, бажаючи створити унікальний індивідуальний простір для розвитку особистості, може спробувати себе в нових ролях – тьютора, модератора, фасилітатора.

Тьютор (англ. tutor – опікун, репетитор) – педагог-наставник в англійських паблік-скулз, старших граматичних школах або педагогічних коледжах. [3]. Головною передумовою активного розвитку сучасного тьюторства вважається процес індивідуалізації освіти. Саме індивідуалізація вимагає від особистості самовизначення, відповідальності за свою життєдіяльність, самостійності й ініціативи. Допомогти, направити, підтримати сучасного учня призвана тьюторська діяльність.

Окремі аспекти організації тьюторської діяльності (як технології супроводу особистісно-професійного розвитку студентів, супроводу самостійної роботи, створення індивідуальних освітніх проектів, як індивідуальне навчання-консультування) відображено в працях О. Андрєєва, В. Би-

кова, Л. Бендової, Н. Жевакіної, С. Загребельної, Л. Кайдалової, Е. Комракова, В. Кухаренко, В. Овсяннікова, О. Поповича, А. Теслінова, С. Федотової, Г. Чернявської, Б. Шуневича, С. Щеннікова.

Мета педагога-тьютора – створення зручного творчого освітнього середовища, яке дасть змогу максимально самостійно, використовуючи навчальний матеріал, Інтернет, досвід інших, отримувати знання та застосовувати їх на практиці. Задачі тьютора у виші – координація, консультація, організаційна допомога студентам у визначенні проблеми, мети та завдань навчальної діяльності, планування щодо реалізації результатів на виробничій практиці, своєчасна корекція помилок. Організаційна роль тьютора домінує над викладацькою. Він виступає консультантом, організатором, партнером тих, хто навчається; створює дружню, доброзичливу, комфортну атмосферу в групі, надаючи методичну та психологічну підтримку.

Викладач-тьютор має володіти системою прикладних умінь та навичок консультаційного змісту, бути готовим до виконання низки специфічних функцій, а саме: управління, діагностики, цілеспрямовування, мотивації, планування, комунікації, проектної організації, контролю, рефлексії [2].

В українській освіті тьюторську систему (як технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів) широко застосовують під час реалізації дистанційної форми навчання, на короткотермінових курсах підготовки та перепідготовки спеціалістів у системах післядипломної та додаткової освіти. Важливою є й допомога в організації самостійної роботи студентів, яка становить левову частку годин, відведених на вивчення дисциплін.

Добре підготовлений тьютор-викладач зможе організувати особистісно орієнтовану взаємодію зі студентами, допомогти побудувати власну програму навчання, враховуючи індивідуальні психофізіологічні та когнітивні особливості, тим самим задовольнити освітні потреби індивіда, сприяти його саморозвитку та самовдосконаленню за особистою траєкторією.

Допомогу в організації результативного навчально-пізнавального процесу може надати спрямований на стимулювання активності, інтерактивний процес взаємодії – модерація. Метою використання методу модерації є організація процесу навчання, як групового сумісного пошуку вирішення проблем, який спрямований на вироблення спільних рішень, структурований за особливими правилами, здатний розвивати здібності до самостійного й відповідального прийняття особистісних рішень.

Модератор (англ. moderator – посередник, регулятор, арбітр) – організатор групової роботи, який активізує і регламентує процес взаємодії учасників на основі демократичних принципів.

Завдання педагога-модератора: навчити студентів-першокурсників аналізувати інформацію; будувати стратегії і планувати навчальну діяльність; уміти дискутувати, при цьому чути думки інших, висловлювати власні та переконувати в правильності особистих рішень; брати за них відповідальність. Функції модератора – допомогти студенту визволитися від

шкільних стандартів, виявити приховані можливості, нереалізовані вміння, таланти.

Особистісні та емоційні зміни, психологічна неготовність до навчання у вищому навчальному закладі, на новому місті, у новому колективі призводять не тільки до психічного чи розумового перевантаження, а й можуть викликати розчарування в обраній професії, втрату віри щодо власних професійних здібностей і можливостей, життєвої мети.

Сприяти розкриттю власного потенціалу, виявленню внутрішніх резервів, підвищенню самооцінки призваний у сучасних вишах педагог-фасилітатор.

Ефект фасилітації (англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти), як покращення індивідуального результату за рахунок присутності іншої особи, вперше досліджував ще наприкінці ХІХ ст. американський психолог Н. Тріплетт. Дослідження продовжили на початку ХХ ст. Д. Тревіс, Дж. Оллпорт, В. Меде, С. Харкінс, Р. Зайонц. Останній додав до характеристики фасилітації підсилення домінантних реакцій, активізацію дій, діяльності в присутності інших людей [5].

У результаті теоретичних і практичних досліджень гуманістичної психології середини ХХ ст. в галузі навчання та виховання особистості, її діяльності та спілкуванні К. Роджерса, Ф. Робака, Р. Тауша, Д. Еспі було запропоновано поняття педагогічної фасилітації. К. Роджерс у праці “Свобода навчатися” зазначав, що акцент у процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію учіння. [7]. Розглядаючи умови дійсної реформи освіти, психолог-гуманіст бачить її, передусім, у перебудові особистісних установок, які реалізуються в процесі міжособистісної взаємодії з учнями педагога-фасилітатора, основні установки якого описуються термінами: “істинність”, “відкритість”, “прийняття”, “довіра”, “емпатичне розуміння”.

Енциклопедія освіти подає поняття фасилітації як стилю педагогічного спілкування, що передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності; ненав’язливу допомогу групі чи окремії людині в пошуку способів виявлення та вирішення проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб’єктами діяльності [3].

Впевненість у можливостях і здібностях тих, хто навчається, бачення їх внутрішнього світу, розуміння вчинків і поведінки є невід’ємними умовами ефективного викладання, які можна назвати техніками педагогічної фасилітації (повага, емпатія, щирість).

Фасилітативний вид педагогічної діяльності націлений на усвідомлення студентами, насамперед першокурсниками, власних здібностей, можливостей, ступенів зростання, на підтримку саморозвитку та самовдосконалення за рахунок створення сприятливих психо-емоційних, когнітивних, організаційних умов навчання; допоможе адаптуватися до нового освітнього середовища, перебороти закріплені школою виконавські навички, традиційне суб’єкт-об’єктне спілкування, стандартно-репродуктивне засвоєння знань.



**Висновки.** Відтак, процес професійної соціалізації студентів-першкурсників перебуває в двох площинах: професійної підготовки до майбутньої діяльності та безпосередньо професійної діяльності. Провідними факторами, що найбільше впливають на процес професійної соціалізації в площині підготовки за вибраним фахом, виступають адаптація до навчальної діяльності у вузі та фактор міжособистісних відносин.

Допомога студентам щодо вирішення проблем навчального характеру, подолання дидактичних, психологічних, комунікативних бар'єрів, які виникають на тлі розбіжностей між умовами, вимогами, техніками навчання в загальноосвітній та вищій школах, можлива саме шляхом розширення ролей викладача, пошуками власних і впровадженні адаптованих до вітчизняної освіти методик і технологій навчання та розвитку особистості.

Педагогічний процес у сучасних закладах вищої освіти повинен організовуватися з урахуванням тенденцій постійного пошуку викладачами шляхів удосконалення підготовки фахівців шляхом: оптимізації навчально-виховного процесу, інтенсифікації навчання, підвищення пізнавальної самостійності, творчої активності та ініціативи студентської молоді, вдосконалення форм, засобів і методів навчання, використання новітніх технологій в управлінні освітнім процесом.

Сьогодні викладач нового типу може обрати для себе, крім традиційних ролей організатора, вихователя, наставника, і нові ролі: педагог-тьютор, педагог-модератор, педагог-фасилітатор, педагог-тренер, академічний консультант. Зазначені ролі націлені на допомогу під час адаптації до вишу, самоорганізації в навчальному процесі, супроводу самостійної роботи студентів, побудові, організації та реалізації індивідуального освітнього маршруту. Головне – усвідомлення педагогічними працівниками необхідності змін власної професійної позиції з урахуванням глобальної інформатизації, технологізації, мобільності системи вищої освіти, готовність до виконання своїх обов'язків, виходячи з інтересів споживачів освітніх послуг.

#### **Список використаної літератури**

1. Алексеева Т. В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Алексеева. – Київ : Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2004.
2. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. – 2007.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Україна ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008.
4. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4.
5. Зайонц Р. // Психология: Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд, перераб. и дополн. – Москва : Нальчик, 1996.
7. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002.
8. Рыжов В. В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения / В. В. Рыжов // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной

подготовке учителя : межвуз. сб. науч. тр. / ред. кол.: В. В. Рыжов (отв. ред.) и др.. – Горький : МНО РСФСР : Горьков. Гос. пед. ин-т : Горьков. гос. пед. ин-тин. яз., 1989.

9. Прес-служба Профспілки працівників освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/>.

10. Тард Г. Законы подражания / Г. Тард ; пер. с фр. – Москва : Академический Проект, 2011.

11. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики/ Л. Б. Шнейдер. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.

### **Облес И. И. Роль педагога нового типа в успешной профессиональной социализации студентов-первокурсников**

*В статье рассмотрены особенности профессиональной социализации студентов-первокурсников; определены условия организации эффективной учебно-педагогической деятельности, успешного взаимодействия в системе “студент-преподаватель”, результативного профессионально-педагогического общения, формирования собственной профессиональной идентичности первокурсников; раскрыта роль педагога нового типа (отдельные аспекты организации тьюторской деятельности, функции педагога-модератора, техника педагогической фасилитации) в создании уникального индивидуального пространства развития личности студенческой молодежи.*

**Ключевые слова:** модератор, педагог нового типа, педагогическая деятельность, педагогическое общение, профессиональная идентичность, профессиональная социализация, студенты-первокурсники, тьютор, фасилитатор.

### **Oblyes I. Role of the New Type Teacher in Successful Professional Socialization of First-Year Students**

*The article describes the features of professional socialization of first-year students who performed in three important areas: business, communication and identity. It is noted that the right choice of future activities of students, creating a special “educational climate” teachers, teacher interaction in the “student-teacher” is essential to the adaptation to educational activity in high school as the initial phase of professional socialization.*

*A constructive, effective pedagogical communication helps to establish interpersonal relationships and feedback between the participants of the educational process, strengthen their cooperation that with proper organization and management of the teacher will raise an equal partner invaluable capable of self-identity. The teacher, based on tolerance and respect helps to build their own value system, their own professional identity of first-year students.*

*Analysis of the role of the teacher to create a unique space for individual personality development of students, revealed through aspects of a new type of teacher, tutor work organization, acting as moderator, the use of educational technology facilitation.*

*The paper proves that help students in solving problems of professional socialization (overcoming didactic, psychological, communication barriers that occur against the background of differences between the conditions, requirements, training technicians in secondary and high schools), is possible by expanding the role of the teacher, finding their own and implementing national education adapted to the techniques and technology training and personal development.*

**Key words:** moderator, a new type of teacher, educational activities, pedagogical communication, professional identity, professional socialization, first-year students, tutor, facilitator.

УДК 37.015-042.65

**Р. А. ПОПОВ**

кандидат наук з державного управління

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

## **ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлено важливість пізнавальної самостійності особистості як передумови розвитку автономності студента в освітній діяльності. Основа формування пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів як якості особистості полягає у визначенні їх особистісного змісту, потреб і мотивів. Пізнавальна самостійність базується на знаннях, відтворенні цих знань і їх творчому застосуванні. Якщо в студента достатньо розвинені інтелектуальні вміння (свідоме використання таких розумових операцій як аналіз, синтез, класифікація, систематизація тощо), то він швидко просувається в пошуку нового, тобто піднімається на творчий рівень діяльності. Завдання педагога – створити студенту ситуацію успіху. Результатом таких дій стануть узагальнені знання, саме вони й будуть фундаментом майбутньої пізнавальної самостійності.*

**Ключові слова:** *пізнавальна самостійність, самостійність, пізнавальна активність, розвиток автономності студента.*

Звертаючись до пізнавальної самостійності як до педагогічного феномену, варто зазначити її важливість у професійній діяльності майбутнього вчителя, що відчуває потребу в самоактуалізації, саморозвитку й самонавчанні, визначити її сутнісні особливості й розкрити шляхи її формування як інтегративної особистісної якості.

Пізнавальну самостійність розглядаємо з позиції загальної теорії діяльності. Категорія діяльності є ключовою в розумінні людини, її соціальних характеристик і визначальною в тлумаченні сутності пізнавальної самостійності.

Проблема самостійності школярів, питання самостійної діяльності учнів і засобів її організації в структурі навчального заняття має свою досить багату історію й свої традиції в теоретичному висвітленні й реалізації її основних положень у практиці роботи школи.

Особливого розвитку проблема формування самостійності отримала в педагогічному вченні К. Д. Ушинського, який надавав великого значення розвитку в дитині твердого характеру, волі, стійкості, відчуття обов'язку. І хоча вчений прямо не розглядає поняття “самостійність”, “самостійна діяльність”, головне місце в системі цілей освіти він відводить підготовці діяльного, активного, проникнутого відчуттям суспільного обов'язку громадянина своєї Вітчизни.

У подальших дослідженнях поняття *самостійності* розвивається й конкретизується як дидактами, так і психологами, у працях яких пропону-

ються визначення самостійності, виділяються притаманні їй характерні риси й особливості.

**Мета статті** – дослідити пізнавальну діяльність, на основі якої розвивається пізнавальна самостійність. Розглянути пізнавальну самостійність особистості як передумову розвитку автономності студента в освітній діяльності.

Можна виділити два типи визначень, які пропонують психологи. Одна група психологів намагається дати широке поняття самостійності, яке охоплює всі якості особистості. Так, П. І. Плотников зазначав окремі суттєві особливості, які характеризують самостійність того, хто навчається, у пізнавальному процесі: уміння працювати цілеспрямовано й відповідно до плану, обирати найбільш раціональні прийоми навчальної праці, правильно розраховувати й розподіляти свої сили та враховувати результати власної діяльності [16]. Однак, у такому висвітленні відчувається певне тяжіння до розкриття переважно організаційно-технічної сторони самостійної діяльності, а не її зовнішньої характеристики. Тут, наприклад, не розглядається таке питання, як уміння студента самостійно визначати, формулювати пізнавальні завдання й самостійно їх розв'язувати.

О. Г. Ковальов визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується в праці, як ознаку вольової активності людини, причому вольова діяльність має здійснюватися відповідно до розуміння її необхідності, відчуття обов'язку й відповідальності [7].

О. Г. Ковальов указує на самостійність як на інтегральний вираз багатьох властивостей особистості, властивостей спрямованості й волі, емоційних й інтелектуальних рис. Трапляються й інші підходи, які вирізняють окремі, найбільш вагомні на думку авторів, риси самостійності.

Сьогодні загальноприйнятим психологічним розумінням самостійності є трактування її як інтегральної, синтетичної властивості особистості, що дістає різних проявів і функцій. Загалом, із цим можна погодитися, однак таке визначення не відображає, на наш погляд, специфіки цього явища в конкретних видах діяльності.

Цю проблему намагається вирішити інша група психологів. К. К. Платонов і Г. Г. Голубев самостійність визначають як здатність, що стала рисою характеру, працювати без сторонньої допомоги незалежно від того, чи виконується певна робота як завдання керівника, чи за власною ініціативою. Далі ці ж автори ще більше конкретизують сутність поняття, визначаючи самостійність як “здатність систематизувати, планувати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва й практичної допомоги з боку керівника” [15].

Самостійність учнів, як якість особистості, Л. Г. Вяткін [3] і П. І. Підкасистий [14] називають показником майстерності вчителя. П. І. Підкасистий вказує, що педагогу не стільки важливо передавати знання, скільки формувати в учнів уміння працювати й потребу вчитися, застосовувати рі-

знi джерела знань, тобто навчати їх ставити адекватнi цiлi й добиватися їх досягнення [14, с. 9].

Н. Д. Левiтов вважає, що самостiйнiсть разом з iнiцiативою є рисами характеру. Прояв самостiйностi вiн убачає в прискореному темпi виконання роботи, у виконаннi завдань за неповною iнструкцiєю, у виборi максимально рацiональних прийомiв здiйснення певних робiт. Самостiйнiсть розглядається вченим i як здатнiсть чинити вiдповiдно до власних поглядiв i переконань [8].

Отже, єдиного визначення самостiйностi психологи не подають, а розкривають рiзнi аспекти цiєї особистiсної властивостi залежно вiд цiлей i рiвня розгляду поняття. З наведених визначень можна з'ясувати, що самостiйнiсть виступає як якiсть особистостi, у якiй опосередковано проявляються багато властивостей, водночас самостiйнiсть проявляється й формується в процесi систематизацiї, планування й регулювання людиною своєї дiяльностi, вибору найбільш рацiональних прийомiв роботи.

В "Українському педагогiчному словнику" самостiйнiсть визначається як одна з провiдних якостей особистостi, що виражається в умiннi поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними зусиллями, вiдповiдально ставитися до своєї дiяльностi, дiяти при цьому свiдомо й iнiцiативно [4, с. 498]. Таким чином, педагогiчний аспект поняття "самостiйнiсть" спрямовується на визначення цього поняття, критерiїв й умов формування пiзнавальної самостiйностi, яка є провiдною рисою самостiйностi того, хто навчається, пов'язаною зi специфiкою його навчальної дiяльностi, керованої педагогом.

Пiд самостiйнiстю, як важливою особистiсною якiстю, В. К. Буряк розумiє сформовану систему навичок самоорганiзацiї [2, с. 27], тому в освітнiй дiяльностi самостiйнiсть учнiв проявляється: у вирiшеннi пiзнавальних завдань оригiнальними способами; у формулюваннi висновкiв й узагальнень, не запропонованих у готовому виглядi нi в навчальнiй лiтературi, нi у викладi вчителя; в оцiнюваннi дослiджуваних фактiв i явищ з погляду особистiсних установок; у застосуваннi вiдповiдних розумових операцiй при аналізi й синтезi фактичного й теоретичного матерiалу, що вiдрiзняється вiд ранiше вивченого [1, с. 74].

У дидактицi окремо видiляється й таке поняття як "самостiйнiсть освітньої дiяльностi", до її ознак В. К. Буряк зараховує здатнiсть учнiв орієнтуватися в новiй ситуацiї, критично пiдходити до оцiнювання фактiв i явищ, незалежно вiд судження iнших [1, с. 74]. Справжня самостiйнiсть того, хто навчається, припускає свiдому вмотивованiсть дiй i їхню обґрунтованiсть, несхильнiсть до чужих впливiв.

Н. О. Половнiкова видiляє такi види самостiйностi: iгрову, навчальну, виробничу, суспiльну, побутову [17]. У галузi пiзнавальної дiяльностi можна говорити про наукову або пiзнавальну самостiйнiсть.

З педагогiчної точки зору пiзнавальна самостiйнiсть базується на пiзнавальнiй дiяльностi, у процесi якої вiдбувається збагачення особистостi

новими знаннями й уміннями, без яких є неможливим самостійне пізнання дійсності. Говорячи про пізнавальну самостійність, мають на увазі діяльність, що сприяє розширенню знань [2, с. 27].

Визначення пізнавальної самостійності надається М. І. Махмутовим. Під пізнавальною самостійністю вчений розуміє наявність інтелектуальної здатності студента й його вмінь самостійно вичленувати суттєві й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів діяльності, шляхом абстрагування й узагальнення розкривати сутність нових понять [12].

Показниками наявності пізнавальної самостійності є:

- уміння студента самостійно здобувати нові знання з різних джерел і набувати нові вміння й навички як шляхом заучування, так і через самостійне дослідження й відкриття;
- уміння використовувати набуті знання, вміння й навички для подальшої самоосвіти;
- уміння застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення будь-яких життєвих проблем.

Перераховані якості студента зумовлено наявністю в нього високого рівня пізнавальної потреби й інтересу до знань, наявністю мотивів учіння.

З усього перерахованого на особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми розвитку автономності студента в вищому навчальному закладі заслуговує активізація пізнавальної діяльності, на основі якої розвивається пізнавальна самостійність.

Із цього приводу Г. І. Щукіна зазначає: “Учень цілковито залежить від його діяльної активної позиції, тому формування його діяльної позиції в пізнанні – головне завдання всього навчального процесу” [21, с. 48]. І це твердження не втрачає своєї актуальності, коли йдеться про студента, а не про школяра, й особливо студента – майбутнього вчителя.

Активність – це здатність і прагнення особистості до енергійного здійснення діяльності. Пізнавальна активність – діяльнісний стан особистості, що характеризується прагненням до енергійного оволодіння знаннями, що здобуваються за умови докладання наполегливих вольових зусиль.

Пізнавальна активність свідчить про те, що суб’єкт навчання не лише засвоїв яку-небудь тему, а й те, що в нього сформувалася стійка потреба в якісній пізнавальній діяльності, сильні й усталені мотиви.

Т. І. Шамова, розглядаючи активність не просто як діяльнісний стан індивіду, а як якісний прояв ставлення того, хто навчається, до змісту діяльності й досягнення пізнавальних цілей, виділяє три рівні пізнавальної активності:

- відтворююча активність як прагнення зрозуміти, запам’ятати й відтворити за зразком;
- інтерпретуюча активність як прагнення до виявлення суті явища, що вивчається, бажання зрозуміти взаємозв’язки між явищами й процесами;
- творча активність як інтерес знайти нові способи засвоєння дійсності [19, с. 54].

Усі зазначені рівні пізнавальної активності взаємопов'язані й взаємозумовлені.

В. І. Лозова на підставі характеру виконуваної діяльності виділяє виконавську, конструктивну й творчу пізнавальну активність, а за вольовими зусиллями – потенційну й реалізовану [11, с. 296].

Активність можна розглядати в двох взаємопов'язаних аспектах: активність у конкретній навчальній ситуації й активність як якість особистості. Перша бере участь у формуванні другої. Так, В. І. Лозова зараховує пізнавальну активність особистості до засобів задоволення її духовних потреб, інтересів, самовираження й самореалізації. Водночас вона є важливою умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, оскільки стимулює розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, сили волі, творчого підходу до оволодіння змістом освіти [11, с. 295].

Пізнавальна активність має внутрішню й зовнішню сторони. Зовнішньою є результативність. Внутрішня сторона складає потребо-мотиваційну сферу, розумові, фізичні й морально-вольові зусилля суб'єкта, що спрямовані на досягнення цілей навчання, прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості в самостійній пізнавальній діяльності.

На основі аналізу досліджень, що присвячені проблемі пізнавальної активності, можна виокремити такі умови її розвитку:

- індивідуалізація цілей навчання;
- аксіологізація змісту предмета;
- аксіологізація потреб і мотивів;
- оптимізація засобів навчання.

До умов розвитку пізнавальної активності можна віднести пошук шляхів ефективного процесу навчання. Цій проблемі присвячені роботи В. К. Буряка, Б. І. Коротяєва, І. Я. Лернера, М. І. Махмутова, М. М. Скаткіна та ін.

Пізнавальна активність значно зумовлюється процесами цілепокладання, реалізацією змісту й засобів навчання. Цей аспект досліджували В. П. Беспалько, П. Я. Гельперін, Н. Ф. Тализіна, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін та ін.

Особистісну площину пізнавальної активності, на основі вивчення особистісного смислу, потреб і мотивів у процесі навчання розглядали Т. К. Ахayan, Б. С. Гершунський, А. Г. Здравомислов, В. П. Зінченко, М. С. Розов, В. В. Сериков, Г. Я. Шишмаренкова. Ці дослідження визначають основним критерієм пізнавальної активності особистісний мотив, на основі якого формується ціль пізнання.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна дійти висновку про необхідність визнання того, що пізнавальна активність і самостійність – взаємозалежні якості особистості, що характеризують її прагнення й уміння без сторонньої допомоги оволодіти знаннями й способами діяльності.

До суттєвих ознак пізнавальної самостійності, які можуть виступати показниками її сформованості, належать:

- потребу в знаннях;
- потребу в самореалізації;

- бажання глибше пізнати не лише знання, що засвоюються, а й способи оволодіння ними;
- критичний підхід до матеріалу, що вивчається, думок інших людей;
- бажання висловити свою власну точку зору;
- уміння самостійно мислити;
- уміння самостійно набувати нові знання й застосовувати їх для подальшої самостійної освітньої діяльності, самоосвіти й практичної педагогічної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз свідчить, що в педагогічній науці вже визначились різні підходи до пізнавальної самостійності тих, хто навчається. Низка вчених (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Є. М. Кабанова-Меллер, Б. І. Коротяєв, Н. Ф. Тализіна, Д. Б. Ельконін та ін.) вважають, що пізнавальна самостійність проявляється в умінні вирішувати навчальні завдання. Цілком природно, що учень, який володіє прийомами пізнавальної діяльності, виявляється здатним до самостійності в пізнанні.

Пізнавальна самостійність – це, насамперед, процес пізнавальної діяльності, що зосереджується не на самій діяльності, а на результатах, що визначають якісно новий розвиток особистості. Ця думка знаходить своє обґрунтування в роботах О. М. Леонтьєва [9] і С. Л. Рубінштейна [18].

Г. Я. Шишмаренкова [20] розглядає пізнавальну самостійність тих, хто навчається, на основі взаємодії інтеграції якостей особистості студента й цілеспрямованої діяльності викладача в особистісно-орієнтованому навчанні.

Низка вчених розглядають пізнавальну самостійність як рису чи якість особистості. Так, Н. О. Половнікова під пізнавальною самостійністю школяра розуміє готовність (здатність, прагнення) самотужки просуватися в оволодінні знаннями, і яка виявляється при виконанні учнем власними силами продуктивних навчальних завдань, що вимагають логічної переробки або часткового “доуяснення” раніше проведеної такої переробки [17, с. 200].

Н. І. Зеленкова вважає, що пізнавальна самостійність як риса особистості – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі волевого зусилля й містить у своїй структурі знання, мотиви, способи дії, ступінь виразності яких значно впливає на характер перебігу й результати освітньої діяльності школярів [6, с. 250].

Пізнавальна самостійність розглядається І. Я. Лернером як якість особистості, що виявляється в здатності того, хто навчається, самому організувати свою пізнавальну діяльність для вирішення нової пізнавальної проблеми [10].

О. В. Петунін також розглядає пізнавальну самостійність як якість особистості, що проявляється в школярів у потребі й умінні здобувати нові знання з різних джерел, шляхом узагальнення розкривати сутність нових понять, опановувати способи пізнавальної діяльності, удосконалювати їх і творчо застосовувати для вирішення будь-яких проблем [13].





пізнавальної діяльності спостерігається позитивна динаміка всіх трьох компонентів:

- *мотиваційного* – від цікавості через епізодичне усвідомлене прагнення пізнати нове до стійкого прагнення до постійної розумової діяльності;
- *вольового*, що виражається в прагненні перебороти пізнавальне ускладнення;
- *змістово-операційного* як системи провідних знань і способів освітньої діяльності (інтелектуальних, загальнонавчальних навичок і спеціальних предметних умінь).

У пізнавальній самостійності, як і в усіх видах діяльності людини, проявляється два пов'язаних між собою процеси: відтворюючий і творчий. Відтворююча діяльність характеризується засвоєнням готового, вже здобутого наукою знання. Творчий шлях пізнання зумовлюється рухом від незнання до знання, коли на шляху студента постає завдання здобуття невідомого знання, коли він об'єктивно постає перед проблемною ситуацією, що спонукає його до виявлення необхідних способів вирішення наукової проблеми. Саме в процесі такої пізнавальної діяльності студент проявляє свою самостійність у тому, що не сприймає все на віру й тому намагається перевірити інформацію, отриману з різних джерел, сам відшукує відповідь на питання, що виникають, причому звертається за допомогою до своїх власних знань. Тобто пізнавальна самостійність передбачає творчий шлях у пізнанні й організації самостійної освітньої діяльності студента.

Аналіз робіт Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, І. Я. Лернера, Н. О. Половнікової, С. Л. Рубінштейна, Т. І. Шамової, Г. І. Щукіної дає змогу визнати, що пізнавальна самостійність є особистісною якістю, яка характеризується прагненням і готовністю без сторонньої допомоги оволодіти знаннями й способами діяльності.

Відтак, основними показниками сформованості в особистості пізнавальної самостійності можуть бути: наявність знань; потреба в знаннях; ціннісне ставлення до знань; бажання пізнати способи оволодіння знаннями; критичний підхід до інформації; уміння здійснювати пошук; уміння отримувати й трансформувати отриману інформацію.

**Висновки.** Спираючись на результати теоретичного аналізу й узагальнення власного досвіду викладання у вищій педагогічній школі, можна констатувати, що процес формування пізнавальної самостійності представляє собою комплекс особистісних утворень, що розглядаються з позиції теорії пізнання, теорії діяльності й теорії цінностей.

Пізнавальну самостійність, передусім, розглядаємо з позиції загальної теорії діяльності, у якій відбувається розвиток і вдосконалення майбутнього вчителя. Дослідження показує, що *пізнавальна самостійність – це інтегративна динамічна якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності,*

*обізнаність щодо узагальнених методологічних знань, наявність сталих сформованих умінь самоконтролю й самооцінки.*

Формування пізнавальної самостійності розглядається як провідний аксіологічний мотив навчання студентів. Ціннісне ставлення до пізнання світу дає можливість студенту включитись у пізнавальну діяльність усім розмаїттям своїх внутрішніх сил і можливостей.

Основа формування пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів як якості особистості полягає у визначенні їх особистісного змісту, потреб і мотивів, що невід'ємно пов'язано з ціннісними орієнтаціями й аксіологічним потенціалом особистості, спрямованим на успішне й результативне здійснення розвитку автономності студента в освітній діяльності.

#### **Список використаної літератури**

1. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71–78.
2. Буряк В. К. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 25–27.
3. Вяткин Л. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: пособие к спецкурсу / Л. Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1993. – 130 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 31–36.
6. Зеленкова Н. І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. 13. – С. 247–252.
7. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1969. – 391 с.
8. Левитов А. М. О содержании понятий “навык” и “умение” / А. М. Левитов // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 68–72.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 303 с.
10. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.730 / И. Я. Лернер. – Москва, 1971. – 38 с.
11. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
12. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1985. – 184 с.
13. Петунин О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников во внеурочной деятельности по предметам естественно-научного цикла / О. В. Петунин // Директор школы. – 2005. – № 5. – С. 23–25.
14. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.
15. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Советская педагогика. – 1963. – № 11. – С. 98–103.

16. Плотников П. И. Индивидуальный подход к учащимся в воспитании сознательной дисциплины / П. И. Плотников, Н. Д. Левитов // Советская педагогика. – 1940. – № 5. – С. 4–9.

17. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении / Н. А. Половникова. – Казань : Татарское кн. из-во, 1968. – 202 с.

18. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.

19. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности / Т. И. Шамова // Новые исследования в педагогических науках : сб. науч. работ. – 1974. – № 11. – С. 20–23.

20. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин: личностно-ориентированный аспект : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. Я. Шишмаренкова. – Челябинск, 1997. – 254 с.

21. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. – 160 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Попов Р. А. Познавательная самостоятельность личности как предпосылка развития автономности студента в образовательной деятельности**

*В статье раскрыта проблема познавательной самостоятельности личности как предпосылки развития автономности студента в образовательной деятельности. Основа формирования познавательной самостоятельности студентов высших учебных заведений как качества личности заключается в определении их личностного смысла, потребностей и мотивов. Познавательная самостоятельность базируется на знаниях, воспроизведении этих знаний и их творческом применении. Если у студента достаточно развиты интеллектуальные умения (сознательное использование таких мыслительных операций как анализ, синтез, классификация, систематизация и др.), то он быстро продвигается в поиске нового, то есть поднимается на творческий уровень деятельности. Задача педагога – создать студенту ситуацию успеха. Результатом таких действий станут обобщенные знания, именно они и будут фундаментом будущей познавательной самостоятельности.*

**Ключевые слова:** *познавательная самостоятельность, самостоятельность, познавательная активность, развитие автономности студента.*

**Popov R. Cognitive Personal Individualism as a Precondition of the Students' Autonomy Development in the Educational Activities**

*The article reflects the importance of cognitive independence of the individual as a prerequisite for the development of autonomy of the student in educational activities. The basis of formation of cognitive independence of students of higher educational institutions as a personality is to determine their personal sense of needs and motives. Cognitive individualism is based upon knowledge, reproduction of this knowledge and its creative application. In case students' intellectual capacities are sufficiently developed (conscious use of such mental operations as analysis, synthesis, classification, systematization, etc.), they can quickly progress in their search for something new, which means that they are ascending to the creative level of activity. A pedagogue's task is to create for students conditions for success. And in the result of these actions we will get generalized knowledge, which will serve as the fundament of further cognitive individualism. In cognitive individualism, similarly to other kinds of people's activities one may see two interrelated processes: reproductive and creative. The reproductive activity is characterized by absorbing already existing, discovered by scientists, scope*

---

*of knowledge. The creative path of cognition is characterized by way from ignorance to knowing, when students face the task to cognate the unknown attainments, when they objectively confront a problematic situation which encourages them to outline the necessary ways of scientific problem resolution. It is within the process of this cognitive activity that students display their individualism in not taking everything to faith and due to this trying to verify information acquired from different sources, individually searching for an answer for arising questions, using their own knowledge for assistance. Therefore, cognitive individualism foresees a creative way of cognition and students' individual educational activity organization.*

**Key words:** *cognitive independence, independence, cognitive activity, the development of autonomy of the student.*

УДК 37.091.26:[81'276.6:61]-057.875-054.6

Ж. М. РАГРІНА

викладач

Запорізький державний медичний університет

## АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ-МЕДИКІВ

*У статті розкрито дефініції підготовки та готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування. Проаналізовано структуру комунікативної готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків, яка складається з мотиваційного, діяльнісно-змістового, комунікативного та результативного компонентів. Надано порівняльну характеристику рівнів сформованості у майбутніх іноземних спеціалістів-медиків готовності до професійного спілкування на різних етапах педагогічного експерименту.*

**Ключові слова:** *готовність до професійного спілкування, майбутні іноземні спеціалісти-медики, професійна комунікація, професійно орієнтована мовленнєва підготовка, формування.*

Соціально-економічна ситуація в Україні, що супроводжується модернізацією системи охорони здоров'я та вищої освіти, актуалізує проблеми поліпшення якості медичної допомоги та професійної підготовки майбутніх спеціалістів-медиків, у тому числі й іноземних. На сучасному етапі важливим завданням для викладачів медичних навчальних закладів є підготовка компетентного фахівця, здатного на вирішення професійних завдань. Результатом вузівської підготовки вважають готовність майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, важливою складовою якої є професійна комунікація.

**Мета статті** – проаналізувати компоненти, критерії та показники формування готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування, надати порівняльну характеристику рівнів сформованості у майбутніх іноземних спеціалістів-медиків готовності до професійного спілкування на різних етапах педагогічного експерименту.

У науковій літературі існують споріднені, взаємопов'язані поняття, що характеризують підготовку особистості до будь-якої діяльності: “підготовка” і “готовність”. Підготовка – це процес, який характеризується певним рівнем розвитку особистості, сформованістю необхідних знань, умінь і навичок та їх теоретичним і практичним оволодінням. Метою та результатом підготовки є готовність [3].

Аналіз літератури [2; 4; 5; 7] свідчить про те, що науковці по-різному визначають поняття “готовність”. У педагогіці “готовність” розглядають як інтегративну, професійно значущу якість особистості, що становить систему взаємопов'язаних структурних компонентів, які містять особистісні

(професійні мотиви й інтереси) і процесуальні (професійні знання та вміння) аспекти.

Професійну готовність визначають як один із критеріїв результативності процесу підготовки, як систему інтеграційних властивостей і якостей особистості та як установку на майбутню діяльність [3].

Під готовністю до професійного спілкування розуміють властивість особистості, що сприяє досягненню цілей професійної діяльності за допомогою обміну інформацією [2].

У науковій літературі значна увага приділяється вивченню структури готовності, проте проблема базових компонентів готовності студентів-медиків до професійного спілкування, на нашу думку, потребує додаткового дослідження. У результаті ознайомлення з різними підходами до визначення структури означеного феномена, спираючись на їх концептуальні положення, виокремлюємо мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, результативний компоненти готовності майбутніх медиків до професійного спілкування.

З урахуванням названих компонентів реалізація педагогічного забезпечення формування готовності іноземних студентів-медиків до професійного спілкування передбачає розробку критеріїв і показників готовності. Під “критерієм” розуміють якісну характеристику об’єкта дослідження, на базі якої виводиться його оцінка, визначення або класифікація [8]. Критерії визначаються переліком специфічних ознак і є зразком, “мірилом” досліджуваного явища.

Для розробки критеріїв готовності іноземних студентів-медиків до професійного спілкування необхідно визначити рівень розвитку їх готовності та рівень професійно орієнтованої мовленнєвої підготовки. Саме тому необхідно розглядати критерії та показники готовності студентів-іноземців медичних ВНЗ до професійного спілкування з позицій перетину психології, педагогіки та лінгвістики. На основі результатів вивчення науково-педагогічної та методичної літератури [1; 2; 3; 4] нами було конкретизовано компоненти, критерії і показники готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування.

На формування мотивації в професійній сфері впливає безліч факторів: суб’єктивні особливості особистості (потреба в знаннях, рівень інтелектуального розвитку, здібностей тощо), організаційні форми навчальної діяльності, адаптованість студента до навчального процесу тощо. Як відомо, “будь-яка дія походить з мотиву, тобто переживання суб’єктом чогось значущого тільки для нього, того, що надає дії сенс. Свідома дія спрямовується на мету, яка повинна бути усвідомлена індивідом. Переживання суб’єктом мети дії є спонуканням до її виконання, її джерелом, і нарешті – позиціонується як її мотив” [2].

Важливим показником готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є інформаційна потреба, яка є основою пізнавальної мотивації. Інтерес до майбутньої професії – один з мотивів навчання. З огляду на те, що навчання у вищих навчальних закладах передбачає підготовку до майбутньої професії, а отже і формування та розвиток, передусім, умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Мотиваційний компонент готовності іноземних студентів медичних ВНЗ до професійного іншомовного спілкування передбачає активність в іншомовній мовленнєвій діяльності з метою вирішення поставлених завдань, професійної реалізації, отримання позитивних результатів комунікації (табл. 1).

Таблиця 1

**Основні критерії та показники для оцінки  
рівня сформованості мотиваційного компонента готовності  
майбутніх іноземних спеціалістів-медиків  
до професійного спілкування**

	Критерії	Показники
Мотиваційний компонент	– мотиваційно-професійний	1) усвідомлення мотивів навчальної діяльності, зацікавленість, бажання досягти успіху, позитивне ставлення до професійної діяльності, активізація особистісного потенціалу студента; 2) мотивація на досягнення успіху в іншомовному професійному спілкуванні (розуміння змісту висловлювань, запитань, формулювання відповідей); 3) усвідомлення мотивів комунікативної діяльності та сприйняття їх як стимулів, що спонукають майбутнього іноземного спеціаліста-медика до розвитку умінь і навичок спілкування як однієї із основних форм професійної взаємодії.
	– професійно-спрямувальний	1) орієнтація на формування професійно-комунікативної компетентності як здатності та готовності встановлювати й підтримувати контакт, програмувати процес спілкування, враховуючи специфіку медичної сфери; 2) сприйняття студентом здатності вести спілкування в іншомовному професійному середовищі як особистісної цінності.
	– особистісно-орієнтований	1) прагнення до реалізації власних можливостей у спілкуванні; 2) наявність потреби та переконаності студента в необхідності вміння вести спілкування в іншомовному професійному середовищі; 3) позитивне ставлення до обраної професійної сфери діяльності.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх спеціалістів-медиків передбачає: наявність практичних умінь та спеціальних навичок, мобілізацію сил, зосередженість на завданні, вміння керувати діями, вміння ставити цілі, знаходити засоби для досягнення поставленої мети, подолання



сумнівів в іншомовній мовленнєвій діяльності, когнітивний аналіз мовного та мовленнєвого матеріалу, усвідомлене засвоєння студентами специфічних норм комунікативно-мовленнєвої поведінки носіїв мови.

Цей компонент безпосередньо пов'язаний з умовами навчальної діяльності, де особливої уваги вимагає пізнавальна потреба. До дидактичних складових компонента належать: робота з інформаційними джерелами, знання про сутність іншомовної підготовки (опанування та користування необхідним матеріалом). Окрім того, готовність студентів до професійно орієнтованого іншомовного спілкування включає здатність як до діалогічного спілкування, так і до монологічного висловлювання, коли словниковий запас, граматико-парадигматичні та семантико-синтаксичні зв'язки дають змогу спілкуватися з носієм мови без помилок, які ведуть до порушення процесу комунікації. Основні критерії та показники для оцінки рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Основні критерії та показники для оцінки  
рівня сформованості діяльнісного компонента готовності  
майбутніх іноземних спеціалістів-медиків  
до професійного спілкування**

Змістово-діяльнісний компонент	– змістово-діяльнісний	1) концептуальні базові знання про сутність і роль спілкування у сфері медицини є основою вивчення специфіки комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтом; 2) знання комунікативних тактик та стратегій з метою подолання комунікативних бар'єрів і налагодження ефективної взаємодії зі співрозмовниками у процесі професійної діяльності.
	– діяльнісно-мовленнєвий	1) вміння будувати граматично правильне, логічно організоване висловлювання, що свідчить про впевнене володіння організаційними структурами мови; 2) володіння високим рівнем граматичної правильності, достатнім для організації та контролю власної мовленнєвої діяльності; 3) вміння аналізувати, узагальнювати й систематизувати отриману інформацію (висновки, докази, критична оцінка, пояснення, аргументація тощо).
	– інформаційно-компетентнісний	інформаційна обізнаність і високий ступінь засвоєння системи необхідних та достатніх комунікативних знань у контексті вивчення фахових і нефахових дисциплін.

Комунікативний компонент полягає в оволодінні іноземними студентами іншомовною комунікацією, здатності адекватно оцінювати умови

спілкування та відповідно до них обирати необхідні мовні засоби. Іншими словами, комунікативний компонент полягає у формуванні та розвитку комунікативної компетенції, оскільки однією з особливостей комунікативно спрямованого навчання іншомовному спілкуванню є поєднання лінгвістичної компетенції (засвоєння мовних норм) та спілкування як основного виду мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція). Основні критерії та показники для оцінки рівня сформованості комунікативного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування наведено в табл. 3.

Таблиця 3

**Основні критерії та показники для оцінки  
рівня сформованості комунікативного компонента  
готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків  
до професійного спілкування**

Комунікативний компонент	– комунікативно-міжособистісний	1) здатність застосовувати набуті комунікативні вміння на практиці у процесі вирішення професійних комунікативних завдань; 2) вміння ініціювати та підтримувати ефективну комунікативну взаємодію, що передбачає наявність необхідних знань для подолання конфліктних ситуацій; 3) володіння основними комунікативними стратегіями: вміння спонукати до діалогу, адекватно відреагувати на висловлювання співрозмовника.
	– комунікативно-практичний	1) вміння ініціювати професійний діалог-розпитування, підтримувати його, відповідати на питання, давати рекомендації та поради; 2) здатність до самоконтролю у спілкуванні як чинника ефективності професійної комунікативної взаємодії; 3) навички планування власних комунікативних дій з метою вирішення завдань майбутньої професійної діяльності.

Навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування містить аспекти: по-перше, вивчення мови міжособистісної взаємодії, яка сприяє адекватній орієнтації в задумах комунікантів, по-друге, професійно орієнтоване навчання цінностей і знань, понятійного апарату та ситуацій професійної сфери, від яких відштовхуються учасники спілкування.

Дослідниця Г. Андреева виокремлює три взаємопов'язані складові комунікативного компонента: власне комунікативну, перцептивну та інтерактивну [1]. Оскільки професійна комунікація передбачає такі мовленнєві дії, як презентація матеріалу, усний обмін інформацією, вираження думки, обговорення тощо, комунікативна сторона міжособистісної комунікації характеризується обміном інформацією між партнерами по спілкуванню, передачею та прийомом думок і почуттів, здатністю орієнтуватися

в іншомовному середовищі. Інтерактивний аспект міжособистісної комунікації полягає в обміні діями між партнерами, наявності істинного співробітництва, де основний акцент зроблено на розвиток умінь спілкуватися і груповій роботі. Перцептивний аспект міжособистісної комунікації торкається процесу сприйняття і розуміння людьми один одного, формування визначених міжособистісних відносин.

Результативний компонент дає змогу провести оцінку діяльності студентів, у тому числі й самостійну, передбачає навички самоконтролю. Знання дають змогу студенту орієнтуватися у вирішенні нових мовленнєвих завдань у процесі професійно орієнтованого іншомовного спілкування, грамотно планувати і контролювати хід своєї мовленнєвої діяльності й оцінювати її результати. У професійно орієнтованому навчанні іншомовного мовного спілкування реалізуються, в першу чергу, принципи, що забезпечують доцільність і результативність його вивчення. Так, професійно орієнтована іншомовна підготовка покликана розвивати мовні, комунікативні здібності та формувати готовність здійснювати як безпосереднє спілкування (говоріння, розуміння на слух), так і опосередковане спілкування (читання з розумінням іншомовних текстів, письмо). Основні критерії та показники для оцінки рівня сформованості результативного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування наведено в табл. 4.

Таблиця 4

**Основні критерії та показники для оцінки  
рівня сформованості результативного компонента  
готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків  
до професійного спілкування**

Результативний компонент	– результативно-оцінний	1) набуті знання, що дають змогу студенту орієнтуватися у вирішенні мовних та мовленнєвих завдань, які виникають у процесі професійного спілкування та грамотно прогнозувати та контролювати перебіг мовленнєвої діяльності й оцінювати її результати; 2) прояв майбутніми медиками у ситуаціях професійного іншомовного спілкування необхідних характеристик, які забезпечують вищий професійний статус і високу рейтингову позицію; 3) оцінка та самооцінка власних можливостей і дій, уникнення помилок, які можуть призвести до непорозуміння.
-----------------------------	-------------------------	--

Нами здійснено порівняльну характеристику рівнів сформованості в іноземних студентів-медиків готовності до професійного спілкування на початку та після завершення педагогічного експерименту (табл. 5).

**Порівняльна характеристика рівнів сформованості  
в іноземних студентів-медиків готовності  
до професійного спілкування (на різних етапах експерименту)**

Експериментальна група (80 ос.)	У кінці експерименту	Компоненти сформованості готовності до професійного спілкування	Рівні сформованості компонентів готовності до професійного спілкування			
			Низький	Середній	Достатній	Високий
	У кінці експерименту	Мотиваційний	6 (7,5%)	32 (40%)	30 (37,5%)	12 (15%)
		Діяльнісний	8 (10%)	48 (60%)	18 (22,5%)	6 (7,5%)
		Комунікативний	7 (8,8%)	44 (55%)	21 (26,2%)	8 (10%)
		Результативний	4 (5%)	40 (50%)	20 (25%)	16 (20%)
	На початку експерименту	Мотиваційний	16 (20%)	24 (30%)	32 (40%)	8 (10%)
		Діяльнісний	40 (50%)	20 (25%)	16 (20%)	4 (5%)
		Комунікативний	75 (22%)	35 (10%)	0	0
		Результативний	65 (83,7%)	7 (8,8%)	4 (5%)	4 (2,5%)

Дані табл. 5 демонструють позитивну динаміку в експериментальній групі: кількісні показники кожного з компонентів свідчать про якісні зміни у процесі формування готовності іноземних студентів-медиків до професійного спілкування. Відтак можна стверджувати про ефективність формувальних заходів, упроваджених у процес педагогічного експерименту, зокрема про доцільність введення до навчального плану дистанційного спецкурсу “Професійне спілкування “лікар – хворий” як інтерактивної платформи формування умови професійного самовдосконалення майбутнього спеціаліста-медика.

**Висновки.** Отже, готовність до професійної діяльності – це складне, цілісне утворення. Інтеграційна сутність показників готовності студентів до професійно орієнтованого іншомовного спілкування проявляється в тому випадку, якщо кожен з них включає мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, результативний компоненти. Готовність іноземного студента-медика до професійного спілкування здатна забезпечити конкурентоспроможність його як майбутнього фахівця. Під впливом прагнення до професійної конкурентоспроможності відбувається також формування і розвиток мотивації до вивчення іноземної мови.

**Список використаної літератури**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Воробйова С. Г. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач / С. Г. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42–45.
3. Кружилин Т. В. Формирование готовности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к развитию эстетических эмоций у детей : монография /

Т. В. Кружилина, А. Г. Недосекина, Н. А. Шеметова. – Магнітогорск : МаГУ, 2010. – 195 с.

4. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Ф. Линенко. – Киев, 1996. – 44 с.

5. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Повідайчик. – Ужгород, 2007. – 278 с.

6. Рагіна Ж. М. Діалогічне мовлення як основа професійної підготовки іноземних студентів медичних спеціальностей / Ж. М. Рагіна // Гуманітарний Вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Тематичний випуск “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Київ : Переяслав-Хмельницький, 2017. – С. 132–139.

7. Радченко С. Г. Готовність до професійної діяльності як проблема педагогіки / С. Г. Радченко // Гуманітарні науки і сучасність. – Київ : КДПУ, 1999. – С. 180–188.

8. Фомин В. Н. Квалиметрия. Управление качеством. Сертификация : учеб. пособ. / В. Н. Фомин. – Москва, 2005. – 383 с.

*Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.*

**Рагіна Ж. М. Анализ сформированности компонентов готовности к профессиональному общению у будущих иностранных специалистов-медиков**

*В статье раскрыты дефиниции подготовки и готовности будущих иностранных специалистов-медиков к профессиональному общению. Проанализирована структура коммуникативной готовности будущих иностранных специалистов-медиков, которая состоит из мотивационного, деятельностно-смыслового, коммуникативного и результативного компонентов. Предоставлена сравнительная характеристика уровней сформированности у будущих иностранных специалистов-медиков готовности к профессиональному общению на разных этапах педагогического эксперимента.*

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональному общению, будущие иностранные специалисты-медики, профессиональная коммуникация, профессионально ориентированная языковая подготовка, формирование.*

**Ragrina Z. Analysis of the Components' Formation of the Future Foreign Medical Specialists' for Professional Communication**

*The article is devoted to the problem of professional preparation in the medical universities. It reveals the definitions of the preparation and readiness of the future foreign medical professionals for the professional communication. In the pedagogical theory the term “readiness” is considered as an integrative, professionally significant quality of the individual, which is a system of interconnected structural components that contains personal (professional motives and interests) and procedural (professional knowledge and skills) aspects. The readiness for the professional communication is understood by scientists as a property of the individuals that promotes the objectives of professional activity by sharing information.*

*The structure of the communicative readiness of the future foreign medical professionals is also analyzed. The researcher concretizes that it consists of motivational, activity-semantic, communicative and effective components. According the components the criteria and levels of forming the preparedness of future foreign medical professionals for professional communication are determined. The researcher emphasizes that there is necessary to consider the criteria and indicators of the foreign medical students' readiness for the professional communication from the point of intersection of psychology, pedagogy and linguistics.*

*The comparative description of levels of foreign medical students' readiness for professional communication at the beginning and at the end of the experimental teaching was conducted and described in the research. The indicators demonstrate positive dynamics in the experimental group: quantitative indicators of each component indicate qualitative changes in the formation of readiness of foreign medical students for professional communication. Moreover the author underlines that the foreign medical students' readiness for the professional communication can provide its competitiveness as a future professionals. The professional competitiveness is also one of the reason of the formation and development of foreign medical students' motivation for the language learning.*

**Key words:** *readiness for professional communication, future foreign medical specialists, professional communication, professionally oriented language training, formation.*

М. В. РИЖКОВА

аспірант  
Класичний приватний університет

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

*У статті розглянуто питання професійної компетентності реабілітолога, загальні та професійні компетенції, висвітлено роль і місце педагогічної майстерності в системі компетенцій сучасного фахівця з фізичної реабілітації, її вплив на формування тих чи інших компетентностей.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, педагогічна майстерність, фахівець з фізичної реабілітації, професійна підготовка реабілітолога.

Компетентнісний підхід до підготовки та оцінювання практичної діяльності фахівців є вже давно застосованим у світі та поступово завойовує свої позиції в Україні. Всебічно розглянуте та обґрунтоване як саме поняття професійної компетентності, так і доцільність його застосування. Розроблено визначення та складові професійної компетенції й компетентностей для існуючих сьогодні спеціальностей, не є винятком і спеціальність “Фізична реабілітація”. Так, ті чи інші аспекти професійної компетентності реабілітолога розглянуто в наукових працях Н. Белікової, В. Кукси [10], В. Мурзи, А. Шевцова та ін., але, на думку багатьох авторів, наразі в теорії та методиці професійної освіти проблема професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації є невирішеною. Виходячи з аналізу сучасних наукових публікацій та дисертаційних досліджень, бачимо, що серед науковців не існує єдиної думки щодо чіткого визначення складових (компонентів) професійної компетенції фахівця з фізичної реабілітації.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні ролі та місця педагогічної майстерності та її складових у системі загальних і професійних компетенцій фахівця з фізичної реабілітації.

У сучасній науковій, професійній та психолого-педагогічній літературі досить широко розглянуто питання розвитку та підвищення компетентності фахівців різних напрямів підготовки (М. Артёмова, В. Беда, І. Зязюн, В. Докучаєва, Н. Краснова, Н. Кузьміна, Н. Ларіонова, А. Маркова, О. Овчарук, С. Харченко, В. Шаповалова та ін.).

Якщо узагальнити існуючі визначення компетентності, то можна зазначити, що поняття “компетентність” має складний ємкісний зміст, оскільки охоплює різні сторони особистості (як людини, суб’єкта діяльності, індивідуальності) та інтегрує її різноманітні характеристики, що можуть бути предметом вивчення різних наук [5]. Компетентнісний підхід розглядає як ключовий чинник саме особистість фахівця, центральною фігурою

вивчення є людина, розглянута крізь призму теоретичних знань, практичних навичок та особистісних якостей.

Проблематику діагностичної та здоров'язберігальної компетентності реабілітолога розкриває А. Фастівець [11; 12], І. Бріжата, В. Буйвало [3], Л. Волошко акцентує на соціально-психологічній компетентності: «Специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації передбачає врахування особливостей міжособистісної взаємодії між усіма суб'єктами реабілітаційного процесу та потребує спрямування професійної підготовки студентів не лише на знаннево-репродуктивний норматив, а й на досягнення ними високого рівня соціально-психологічної компетентності. У зв'язку з цим умовою формування професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації визнано групову навчальну діяльність студентів, що має значні потенційні можливості у плані їхньої підготовки до виконання професійних функцій у системі “людина – людина”» [14].

В. Крупа пропонує таке визначення: “Професійна компетентність фахівця фізичної реабілітації – це специфічна здатність індивіда, яка необхідна для ефективного виконання конкретних видів реабілітації на основі визначених професійно важливих особистісних якостей, знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій”, а також зазначає, що найбільш прийнятним є підхід до визначення професійних компетенцій реабілітолога (І. Зимня, О. Лебедєв, А. Хуторської та ін.), у якому розглянуто: спеціальний компонент (володіння професійною діяльністю на досить високому рівні); соціальний (володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування); особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку); індивідуальний (володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння організувати працю без перевантажень); управлінський (володіння знаннями та вміннями планувати, формувати цілі та завдання діяльності, організувати її, аналізувати результати тощо) [8].

Д. Воронін зазначає, що професійна компетентність як інтегральна характеристика діяльності фахівця з фізичної реабілітації включає три компоненти: когнітивний – володіння спеціальними знаннями; операційний – здатність до їх реалізації на практиці через сформовану систему спеціальних умінь і навичок; аксіологічний – інтеріоризація системи професійних цінностей реабілітаційної практики як норма професійної діяльності, що була засвоєна під час професійно-практичної підготовки студентів.

Також він виділяє інші компоненти професійної компетентності:

1) методичну (організаційно-технологічну) компетентність – володіння різними методами та засобами фізичної реабілітації на основі ґрунтовних знань фізіологічних і біохімічних аспектів функціонування органів і систем організму людини;



2) інформаційно-аналітичну компетентність – володіння сучасними інформаційними технологіями, розуміння сфери їх застосування в професійній діяльності, вміння критично аналізувати наукову інформацію;

3) дослідницьку компетентність – володіння сучасними науковими методами досліджень у фізичній реабілітації, фізичній культурі та спорті;

4) управлінську компетентність – володіння методами, прийомами керування власною професійною діяльністю та діяльністю інших суб'єктів реабілітації;

5) валеологічну компетентність – володіння сучасними валеологічними практиками (масажем, самомасажем, аероіонотерапією, апітерапією, дієтотерапією, методиками загартування тощо), вміння будувати програму власного здорового життя з використанням різних валеологічних засобів;

6) освітню компетентність – усвідомлену здатність до професійного та особистісного саморозвитку, цілеспрямованого вдосконалення професіоналізму;

7) правову компетентність – володіння нормативно-правовою базою в галузі фізичної реабілітації, фізичної культури та спорту;

8) психолого-педагогічну компетентність – володіння знаннями з психології особистості, прийомами педагогічного менеджменту;

9) культурну компетентність – знання специфіки національних культур і традицій різних груп населення та принципів роботи з ними, культури міжособистісних стосунків;

10) “здоров’язберігаючу компетентність” – певний рівень медично-валеологічної грамотності студента, стан соціального благополуччя, ступінь розвитку творчих сил, фізичних, психічних і розумових здібностей людини, виражених в організації її життєдіяльності, у ставленні до самої себе, інших людей, до природи [6].

Останній перелік майже не стосується суто професійних знань і навичок, але має багато спільного з тим, що запропоновано як перелік ключових компетенцій експертами Ради Європи, точніше, може бути його розширеною версією.

Зазначимо, що одним із головних завдань професійної освіти є формування ключових компетенцій, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Експерти Ради Європи вказують на ключові компетенції, яких повинні набути сучасні випускники вищих навчальних закладів професійної освіти: соціальні компетенції, комунікативні, міжкультурні, інформаційні, навчальна компетентність – здатність навчатися впродовж усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [7, с. 69].

Фізичну реабілітацію розглядають і як лікувально-педагогічний, і як виховний процес із використанням різних засобів: активних (усіх форм лікувальної фізичної культури), пасивних (масажу, фізіотерапії, мануальної терапії, природних чинників) і психорегулюючих (аутогенного тренування, м'язової релаксації) [13]. Отже, фізичну реабілітацію трактують як лікувальний, педагогічний і виховний процес, основним засобом якого є фізичні

вправи та елементи спорту, при використанні яких необхідне володіння педагогічною майстерністю з боку фахівців із фізичної реабілітації [2, с. 27]. В. Кукса визначає реабілітацію як навчально-професійну галузь науково-практичних знань природничо-валеологічного й фізкультурно-відновлювального напрямів, яка вивчає закономірності механізмів оздоровлення хворої людини з метою досягнення нею оптимального рівня функціонування систем організму, розвитку здібностей у пристосуванні до незалежної діяльності в різних сферах соціальних відносин, покращення якості життя, внутрішньої та навколишньої екології через засоби рухової активності, природовикористання, підвищення власної відповідальності за індивідуальне здоров'я [10].

В самих визначеннях реабілітації як галузі знань і динамічного процесу відведено значне місце педагогічному компоненту, без якого, очевидно, здійснення цього процесу неможливе.

О. Владімірова зазначає, що сучасний процес зміни освітніх пріоритетів, вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної реабілітації детермінує необхідність розглядати педагогічну позицію майбутніх фахівців сучасних оздоровчих центрів у професійному аспекті [4].

Аналізуючи співставлення загальних ключових компетентцій фахівця, професійних компетентцій реабілітолога та складових педагогічної майстерності й педагогічних здібностей, бачимо, що складові педагогічної майстерності та педагогічні здібності мають широке поле реалізації в межах майже всіх компетентностей.

Загальні ключові компетенції є обов'язковими для будь-якого фахівця високого рівня, оскільки забезпечують формування повноцінної розвинутої особистості, якісне, комфортне функціонування в соціумі та якісну взаємодію з його компонентами. Вони сприяють постійному особистісному та професійному зростанню, охоплюючи всі сфери діяльності як теоретичної й наукової, так і прикладної, що є особливо важливим в аспекті професійної взаємодії в системі "людина-людина", а в нашому випадку це відносини "реабілітолог-реабілітант". Ці компетентності містять у собі значну питому вагу педагогічних навичок і вмінь, що передбачає бажаність формування й розвитку педагогічної майстерності в системі загально професійних навичок фахівця.

Соціальні компетенції, які потребують здатності брати участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегульовувати конфлікти ненасильницьким шляхом, пов'язані з такими компонентами педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість і здатність до педагогічної діяльності. Вони потребують наявності організаційних, комунікативних авторитарних, особистісних та фасилітативних здібностей і реалізуються в практичній діяльності реабілітолога як уміння ефективно працювати в мультидисциплінарній команді, уникати й

усувати конфліктні ситуації з пацієнтами та фахівцями суміжних спеціальностей, професійний такт, відповідальність, саморегуляція.

Комунікативні компетенції передбачають толерантність, уміння спілкуватися, вони реалізуються через такі складові педагогічної майстерності, як здатність до педагогічної діяльності й педагогічна техніка. Ці компетентності забезпечуються дидактичними, комунікативними, соціально-перцептивними, особистісними, авторитарними, гностичними, конструктивними, рефлексивними, фасилітативними та експресивними педагогічними здібностями. В повсякденній професійній діяльності фахівця з фізичної реабілітації комунікативні компетенції реалізуються як толерантність до будь-якого пацієнта, незалежно від його фізичного чи психічного стану, вміння ефективно спілкуватися з реабілітантами різного віку, нозологічних груп і соціального статусу, співчувати, розуміти внутрішній світ та психоемоційний стан хворого, прогнозувати перебіг і результати реабілітаційного процесу, доцільно обирати засоби та методи педагогічного впливу для надання мотивації здоров'я, навчання фізично й соціально необхідним навичкам реабілітації та самореабілітації, викликати довіру, повагу, вміти надати необхідну допомогу.

Міжкультурні компетенції включають розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій, вони пов'язані з такими складовими педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість і здатність до педагогічної діяльності. Для їх реалізації необхідні дидактичні, соціально-перцептивні, особистісні, гностичні та комунікативні здібності. Наявність такої компетенції, забезпеченої відповідними складовими педагогічної майстерності та педагогічними здібностями, втілюється в умінні якісно та ефективно виконувати професійні обов'язки відносно пацієнтів будь-якої релігії, культури, мови, оскільки враховуються, розуміються й поважаються об'єктивно існуючі відмінності, створюється атмосфера довіри, поваги та взаєморозуміння.

Інформаційні компетентності передбачають володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями в галузі, вони пов'язані з професійною компетентністю й реалізуються через такі педагогічні здібності, як академічні, науково-педагогічні, гностичні. Інформаційна компетентність дає фахівцю можливість ефективно та своєчасно опановувати сучасні реабілітаційні технології, аналізувати потенціал хворого й можливості реабілітаційного закладу, добираючи оптимальну програму реабілітації, використовувати в роботі високотехнологічні прилади та обладнання.

Навчальна компетентність – здатність навчатися впродовж усього життя, що є основою безперервної професійної освіти. Вона перетинається з професійною компетентністю та здатністю до педагогічної діяльності. Для набуття цієї компетентності важливі академічні, організаційні, науково-педагогічні, гностичні, конструктивні педагогічні здібності та здатність до концентрації й розподілу уваги. Вони забезпечують постійне професійне самовдосконалення через здатність до навчання, синтез, аналіз та уза-

гальнення інформації, вміння планувати й прогнозувати результати самостійного творчо-професійного пошуку, самоусвідомлення в професії.

**Висновки.** Необхідність розглядати педагогічну позицію майбутніх фахівців-реабілітологів у професійному аспекті продиктована сучасними вимогами до якості професійної підготовки та базовими положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Компетентність реабілітолога визначають через сферу його компетенцій, яка, в свою чергу, пов'язана із сутністю самого процесу реабілітації. Фізичну реабілітацію багато авторів трактують не тільки як лікувальний, відновний, оздоровчий, а й як педагогічний, виховний процес, для успішного здійснення якого реабілітологу необхідне володіння педагогічною майстерністю. Через прояв педагогічних здібностей та педагогічну техніку педагогічна майстерність сприяє підвищенню рівня майже всіх професійних компетентностей фізичного реабілітолога й водночас є складовою його компетенцій.

#### Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Башкін І. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення / І. Башкін, Е. Макарова, А. Різік, М. Кавакзе // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 25–29.
3. Бріжата І. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього реабілітолога / І. А. Бріжата, В. Буйвало // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2014. – № 118. – С. 69–72.
4. Владимірова О. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста по физической реабилитации как условие его конкурентоспособности / О. В. Владимірова // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 5. – С. 43–46.
5. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу / Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 48. – С. 22–32.
6. Воронін Д. Є. Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [Електронний ресурс] / Д. Є. Воронін // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2008. – № 1. – Режим доступу: [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08\\_01vdemfp.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08_01vdemfp.pdf).
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Крупа В. В. Определение сущности и содержания формирования профессиональной компетентности будущих специалистов физической реабилитации / В. В. Крупа // Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 4 (73). – С. 176–187.
9. Кукса В. О. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / В. О. Кукса // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 40–47.
10. Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук / В. О. Кукса. – Київ, 2002. – 317 с.

11. Фастівець А. В. Результати формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації / А. В. Фастівець // Наукові праці ДонНТУ. Серія: "Педагогіка, психологія і соціологія". – Донецьк, 2015. – С. 213–217.

12. Фастівець А. В. Стан сформованості діагностичної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації / А. В. Фастівець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (36). – С. 114–121.

13. Физическая реабилитация : учебник для академий и институтов физической культуры / под общей ред. проф. С. Н. Попова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608 с.

14. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Волошко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

### **Рыжкова М. В. Педагогическое мастерство как составляющая профессиональной компетентности специалистов по физической реабилитации**

*В статье рассмотрены вопросы профессиональной компетентности реабилитолога, общие и профессиональные компетенции, освещены роль и место педагогического мастерства в системе компетенций современного специалиста по физической реабилитации, ее влияние на формирование тех или иных компетентностей.*

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентность, педагогическое мастерство, специалист по физической реабилитации, профессиональная подготовка реабилитолога.*

### **Ryzhkova M. Pedagogical Excellence as a Part of Professional Competence of Specialists in Physical Rehabilitation**

*Competence approach is applied for a long time in the world and is gradually gaining its position in Ukraine. Definition and components of professional competence and competencies are already designed for existing at present specialties and for physical rehabilitation as well. According to many authors, the problem of professional competence of specialists in physical rehabilitation is not solved and its concept within components are to be clarified.*

*The purpose of the article is to substantiate the role and place of pedagogical excellence and its components in the system of general and professional competencies of expert in physical rehabilitation.*

*Issues of development and capacity building of specialists in different areas of training are widely discussed in modern scientific, professional, psychological and pedagogical literature. Competence approach considers the personality of specialist as a key factor, while the central figure of study is a man, considered in the light of theoretical knowledge, practical skills and personal qualities. Problematics of rehabilitologist's competence is developed by A. Fastivets, I. Brizhata, V. Buyvalo, L. Voloshko, V. Krupa, D. Voronin.*

*Analyzing the comparison of general key professional competencies of rehabilitologist and components of pedagogical excellence and teaching abilities we can see that the elements of pedagogical excellence and teaching have a wide field for implementation within almost all competencies.*

*Rehabilitologist's adequacy is determined by the scope of its competence, which, in turn, is connected with the essence of the rehabilitation process. Pedagogical excellence helps increase almost all professional competencies of physical rehabilitation specialist through the display of pedagogical skills and teaching techniques and in the same time is the element of its competencies.*

**Key words:** *competence, competencies, pedagogical skill, specialist in physical rehabilitation, vocational training specialists in physical rehabilitation.*

УДК 37.018:796.4:38.9

**А. В. СВАТЬЄВ**

доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано окремі аспекти підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності. Автором встановлено, що формування змісту навчання, підбір методів, форм, засобів професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах повинні здійснюватися відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього напрямку. З'ясовано вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів, серед яких: системний підхід до навчання, професійна спрямованість, відповідність меті і завданням професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів, відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності фахівців цього напрямку відповідно до соціально-економічного розвитку суспільства.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, фітнес-тренер, професійна діяльність.

Наразі модернізація сучасної вищої освіти в Україні здійснюється в напрямі інтеграції, демократизації та гуманізації. Спрямування на розробку та впровадження перспективних моделей організації ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах зумовлене вимогами та потребами сучасного суспільства. Нова система професійної підготовки як цілісна педагогічна система повинна бути спрямована на формування творчої самостійної особистості фахівця, здатного до саморозвитку та навчання упродовж життя, професійно мобільного та гнучкого відповідно до швидкозмінних економічних і суспільних процесів та явищ, конкурентоспроможного на ринку праці всіх галузей і сфер суспільства. Усе це вповні стосується професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання та спорту, зокрема фітнес-тренерів.

Концептуальні положення щодо змісту та організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, зокрема з фізичної культури і спорту, ґрунтуються на засадах Конституції України та Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти України, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту.

У процесі дослідження нами проаналізовано сучасні напрями вирішення проблеми підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності, а саме: формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (М. Т. Данилко [1]); міжпредметні зв'язки у

процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Л. О. Демінська [2]); підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів (Л. І. Іванова [6]); професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика (Р. П. Карпюк [8; 9]); педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності (М. В. Карченкова [10]); теоретико-методологічні й організаційні основи формування фізичної культури студентів (Л. І. Лубишева [12]); індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. М. Пехота [7]); професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) (Л. П. Сущенко [15]); психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності (О. П. Федик [16]); формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури (В. Т. Ялович [17]) та ін.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив актуальність проблеми підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

**Метта статті** – з'ясувати окремі аспекти підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності.

У межах дослідження використовувалися методи ретроспективного аналізу, рух від конкретного до абстрактного. Джерельну базу теоретичного дослідження склали праці провідних науковців у галузі педагогіки, сучасні дисертаційні роботи, наукові збірники, періодичні та біографічні видання.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури нами з'ясовано, що зусилля науковців, праці яких присвячено дослідженню питань, пов'язаних з означеною проблемою, спрямовані на обґрунтування та оновлення змісту навчання, на визначення форм, методів, засобів та організаційно-педагогічних умов, які повинні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців цього профілю у вищих навчальних закладах.

Досліджуючи сутність поняття “професійна підготовка”, Л. П. Сущенко зазначає, що “у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту особистісний підхід доцільно розглядати як один із важливих наукових принципів, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця в її цілісності та гармонійності” [9].

Науковці Н. Зволинська та В. Маслов стверджують, що провідною тенденцією розвитку професійної освіти, яка повинна впливати на всі складові змісту підготовки фахівця – визначення мети, планування, наповнення програм, методи і засоби навчання, поведінку суб'єктів освітнього процесу, оцінку рівня готовності до діяльності – необхідно визначити посилення особистісної функції разом з традиційно основною – соціальною функцією змісту навчання [5]. Ми підтримуємо думку авторів і вважаємо, що початок професійної діяльності майбутніх фітнес-тренерів пов'язаний з

розвитком здатності приймати самостійні рішення, які забезпечать шлях до творчої діяльності; здатності ефективно виконувати майбутню професійну діяльність.

Необхідно шукати оптимальне співвідношення між розширенням спектра можливостей, напрямів майбутньої професійної діяльності та якістю професійної підготовки фітнес-тренерів. Як зазначає В. О. Коваль, “для підготовки студентів на віддалену перспективу потрібно не тільки формувати у них професійні знання й уміння, а й ставити перед ними сучасні проблеми, знайомити з науковими підходами та методами дослідження, вчити творчості, розвивати прагнення до саморозвитку і самовдосконалення” [11].

На основі теоретичного аналізу і власного досвіду ми переконалися, що якість професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах залежить від таких умов: забезпечення фундаментальності професійної освіти, а також повного використання потенціалу концепцій активно-діяльнісного навчання та компетентнісного підходу до професійної освіти. Зокрема, одним із факторів, які дають змогу розширити можливості професійної діяльності майбутніх фітнес-тренерів без зниження якості професійної підготовки, є, на нашу думку, сформований досвід професійно-творчого мислення студентів, що сприяє особистісному розвитку, допомагає розвивати інтелект, самостійно отримувати й розширювати загальні і професійні знання, можливість бачити перспективи майбутньої професійної діяльності та відповідно до цього спроектувати і реалізувати свої професійні можливості.

Важлива роль у підготовці майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності належить такому фактору, як конкурентоспроможність професійної підготовки майбутніх фахівців, тобто професійні можливості, які надаються фахівцям після закінчення вищого навчального закладу.

Конкурентоспроможність професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів визначається спрямованістю на формування професійної компетентності і залежить від спектра можливостей при виборі напряму професійної діяльності, тобто наявності суміжних спеціальностей і можливості їх освоєння у вищому навчальному закладі; можливість самостійно підвищувати кваліфікацію; спрямованість освітнього процесу у вищому навчальному закладі на підготовку фахівців широкого профілю.

Сучасні соціально-економічні умови, тенденції розвитку галузі фізичного виховання та спорту, особливості професійної діяльності представників цього професійного напряму забезпечують досить сприятливі умови для підвищення конкурентоспроможності фахівців цього профілю. Сьогодні можливості застосування своїх професійних знань, умінь та навичок після закінчення вищого навчального закладу у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту значно розширилися. Подальша професійна діяльність може здійснюватися ними в освітніх установах, фізкультурно-спортивних організаціях, спортивних клубах, комерційних фізкультурно-спортивних організаціях, професійних спортивних командах, недержавних



установах, у яких відбувається підприємницька діяльність, оскільки процес комерціалізації фізичної культури і спорту у нашій країні набуває об'єктивної реальності.

Наразі для галузі фізичної культури та спорту, яка розглядається як одна з галузей народного господарства, характерними є загальні тенденції ринку, у тому числі й ринку праці. Тому виникає потреба у вищевказаних фахівцях фізкультурно-спортивного профілю. Цей факт істотно впливає на вимоги до особистісної та спеціальної компетентності майбутніх фітнес-тренерів, а також до їх професійної підготовки.

Якість професійної підготовки, тобто забезпечення високого рівня особистісної і спеціальної компетентності фахівця, забезпечується спрямованістю професійної підготовки на галузеві, соціальні, регіональні інтереси, раціональним структуруванням змісту навчання та застосуванням ефективних освітніх технологій. Якість професійної підготовки безпосередньо впливає на конкурентоспроможність майбутніх фітнес-тренерів. Критерієм якості підготовки майбутніх фахівців є професійна компетентність (спеціальна й особистісна).

Сучасні вимоги до професійної компетентності припускають розширення системи знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх фітнес-тренерів та для їх життєдіяльності взагалі. Ринкова економіка вимагає від фахівців високого рівня кваліфікації, яка передбачає наявність необхідних спеціальних, соціально-гуманітарних, соціально-психологічних знань; здатності майбутніх фахівців творчо підходити до виконання своїх професійних функцій; уміння приймати самостійні рішення; прагнення до всебічного професійно-особистісного розвитку; наявність потреби у самореалізації особистості.

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що для забезпечення конкурентоспроможності фітнес-тренера у вищих навчальних закладах першим кроком повинна стати розробка його компетентісної моделі.

У загальному вигляді професійну компетентність можна визначити як сукупність якостей особистості, що забезпечують ефективну професійну діяльність. До її складу належать такі характеристики, як професійно важливі знання, уміння, навички, здатності, мотивація, досвід професійної діяльності, інтеграція яких уявляє з себе єдність теоретичної та практичної готовності до певної праці і дає змогу фахівцеві визначити на практиці здатність реалізовувати свій потенціал для успішної творчої професійної діяльності.

Певна професійна діяльність, її зміст та особливості ставлять до майбутніх фітнес-тренерів загальногалузеві і спеціальні вимоги та визначають зміст їх загальнопрофесійної і спеціальної компетентності разом з окремими характеристиками споживачів професійних послуг. До майбутніх фітнес-тренерів ці вимоги такі:

– погіршення стану здоров'я населення, низький культурний рівень молоді, перевага “нераціональних” форм організації дозвілля визначають

необхідність у високому рівні професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів;

– комерціалізація професійного спорту, потреба у популяризації здорового способу життя ставлять високі вимоги до економіко-управлінської, соціологічної та правової підготовки майбутніх фітнес-тренерів.

Майбутні фітнес-тренери повинні бути готові до реалізації педагогічної та управлінської функцій у відповідній сфері діяльності. Професійна діяльність у галузі фізичного виховання та спорту має певні особливості, а саме: виконання будь-якої професійної функції майбутнього фітнес-тренера завжди пов'язане з педагогічною діяльністю (вирішення завдань фізичного виховання, формування фізичної культури населення), а також управлінською діяльністю (здійснення організації фізкультурно-спортивної діяльності, управління закладами фізкультурно-спортивного напрямку).

Сучасному суспільству, яке швидко розвивається, потрібні освічені, моральні, заповзяті фахівці, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення та прогнозувати їх можливі наслідки; здатні до співробітництва; мобільні, динамічні, конструктивні; такі, що мають розвинене почуття відповідальності за долю країни. Виходячи з тенденцій світового розвитку, до конкурентоспроможних майбутніх фітнес-тренерів ставляться такі вимоги:

1) наявність професійних знань, умінь та навичок, готовність до здійснення майбутньої професійної діяльності;

2) комунікативність, толерантність, здатність до конструктивного спілкування;

3) готовність до співробітництва, розвинене творче мислення, уміння самостійно приймати рішення;

4) економічна ерудованість, прагнення до професійного розвитку, акмеологічна спрямованість особистості.

До складу професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів входять соціальний, особистісний та індивідуальний компоненти, а також наявність оволодіння соціально-особистісними й загальнонауковими знаннями. Професійна компетентність фітнес-тренерів у майбутній професійній діяльності визначається здатністю:

– планувати і здійснювати колективну педагогічну та управлінську фізкультурно-спортивну діяльність;

– реалізовувати у процесі майбутньої діяльності конструктивне професійне спілкування;

– творчо і самостійно вирішувати педагогічні й управлінські завдання та проблеми, відповідати за результати своєї діяльності;

– орієнтуватися і вирішувати питання соціально-економічного розвитку галузі фізичного виховання та спорту;

– творчо збагачувати власні професійні знання, уміння й навички; адекватно оцінювати рівень власної компетентності;

- здійснювати науково-пізнавальну та іншу творчу професійну діяльність;
- прагнути до постійного професійного розвитку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід дали змогу зробити висновок, що формування змісту навчання, підбір методів, форм, засобів професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах повинні здійснюватися відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього напрямку. Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах є такими: системний підхід до навчання; професійна спрямованість; відповідність меті і завданням професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів; відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності фахівців цього напрямку відповідно до соціально-економічного розвитку суспільства.

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу дослідження окремих аспектів підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах ми з'ясували, що сучасний стан підготовки майбутніх фахівців зазначеного напрямку не відповідає тим вимогам, які повинні враховуватися при організації цього процесу. Залишаються нерозв'язаними питання, пов'язані із забезпеченням відповідності змісту й організації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів та особливостей майбутньої професійної діяльності фітнес-тренерів відповідно до соціально-економічних умов країни. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших аспектів підготовки фітнес-тренерів до професійної діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Данилко М. Сучасні уявлення про сутність і структуру діяльності тренера / М. Данилко, В. Толкач // Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. – 2010. – № 12. – С. 22–26.
2. Демінська Л. О. Аксиологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Демінська. – Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 39 с.
3. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Закон України “Про освіту” від 23.05.1991 р. № 1060-XII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
5. Зволинская Н. Н. Путь к идеалу высшего физкультурного образования / Н. Н. Зволинская, В. И. Маслов // Теория и практика физ. культуры. – 1994. – № 3–4. – С. 2–7.
6. Иванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Иванова. – Київ, 2007. – 376 с.
7. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті : навч. посіб. / О. М. Пехота, Т. В. Тихонова, А. Б. Веліховська та ін. ; ред.: О. М. Пехота, Т. В. Тихонова. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 251 с.

8. Карпюк Р. П. Концептуальні засади сучасної парадигми якості вищої фізкультурної освіти / Р.П. Карпюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2015. – Вип. 3 (2). – С. 153–156.
9. Карпюк Р. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р. П. Карпюк. – Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2008. – 504 с.
10. Карченкова М. Особливості професійно-прикладної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / М. Карченкова, Д. Довгань // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – Т. 1. – С. 181–185.
11. Коваль В. О. Проблема валеологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів у науковій літературі та практиці культури / В. О. Коваль // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2012. – Вип. 21. – С. 82–86.
12. Лубышева Л. И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. И. Лубышева – Москва, 1992. – 58 с.
13. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособ. / Л. И. Лубышева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2010. – 135 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – № 29. – С. 2–4.
15. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
16. Федик О. П. Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Федик ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 1999. – 16 с.
17. Ялович В. Т. Використання проблемних ситуацій при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання / В. Т. Ялович // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 19. – С. 209–215.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2017.*

---

**Сватъев А. В. Теоретические аспекты подготовки будущих фитнес-тренеров к профессиональной деятельности**

*В статье на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы выяснено отдельные аспекты подготовки будущих фитнес-тренеров к профессиональной деятельности. Автором установлено, что формирование содержания обучения, подбор методов, форм, средств профессиональной подготовки будущих фитнес-тренеров в высших учебных заведениях должны осуществляться в соответствии с особенностями будущей профессиональной деятельности специалистов данного направления. Выяснены требования к организации профессиональной подготовки будущих фитнес-тренеров, среди которых: системный подход к обучению, профессиональная направленность, соответствие целям и задачам профессиональной подготовки будущих фитнес-тренеров, соответствие учебно-методического материала тенденциям развития профессиональной деятельности специалистов этого направления согласно социально-экономическому развитию общества.*

**Ключевые слова:** *профессиональная подготовка, фитнес-тренер, профессиональная деятельность.*

**Svatyev A. Theoretical Aspects of Training Future Fitness Trainers to the Profession**

*Based on the theoretical analysis of psychological and educational literature in the article revealed some aspects of the future fitness trainers to professional activity. The study used a retrospective analysis methods, the ascent from the concrete to the abstract. Source base theoretical research work were the leading scientists in the field of pedagogy, current dissertation research, scientific collections, periodicals and biographical publications. The author found that the formation of learning content, selection methods, forms, means of training future fitness trainers in universities must be done according to your future careers specialists of this field. Found out the requirements for the organization of training future fitness trainers include a systematic approach to training, professional orientation, matching the goal and objectives of training future fitness trainers, compliance training materials trends of professional activity of this trend by social economic development of society. In an analysis of psychological and educational literature we found that the scientists, whose work is devoted to research issues related to a specific issue, designed to study and update the content of training, to determine the forms, methods, tools and organizational and pedagogical conditions which should ensure the effectiveness of training future professionals of this profile in higher education. An important role in training future fitness trainers to professional activities include such factors as competitive training future professionals, professional opportunities provided by professionals after graduation. Current socio-economic conditions, trends in the field of physical education and sports, especially professional activities of representatives of the professional direction of providing very favorable conditions for improving the competitiveness of such experts. In view of the above, it can be argued that to ensure the competitiveness of fitness trainer in higher education should be the first step to develop its competency model. The structure of professional competence of future fitness trainers include social, personal and individual components and the availability of social and personal mastery and general scientific knowledge. Prospects for further research sees learning other aspects of the preparation of future fitness trainers to professional activity.*

**Key words:** *training, fitness trainer, professional activity.*

УДК 378:091.214:796.012

**Н. С. СЕРГАТА**

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

**В. В. СЕРГІЄНКО**

Класичний приватний університет

## **ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ЗАХОДИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ 18–20 РОКІВ НА ЕТАПІ МАКСИМАЛЬНОЇ РЕЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ**

*У статті визначено місце відновлювальних заходів на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей. Проаналізовано програму відновлювальних заходів у спортсменів високого класу з урахуванням індивідуальних, вікових і морфофункціональних особливостей організму. Наведено схему використання зазначених засобів відновлення в тренувальному тижневому циклі легкоатлетів та проведено аналіз динаміки використаних у дослідженні показників у представників контрольної та експериментальної груп певного віку, що тренувалися за розробленою програмою.*

**Ключові слова:** відновлювальні заходи, етап максимальної реалізації індивідуальних можливостей, легка атлетика, спортсмени високого класу.

Наразі однією з найактуальніших проблем спорту є пошук шляхів підвищення ефективності тренувального процесу в системі підготовки спортсменів, особливо в бігових дисциплінах легкої атлетики. Важливість вирішення цієї проблеми пов'язана з тим, що максимальні навантаження спортсменів високого класу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей без застосування раціональної системи відновлювальних заходів призводять до виснаження адаптаційних резервів, до травм опорно-рухового апарату, що істотно впливає на зниження спортивних результатів українських бігунів на короткі дистанції на численних міжнародних змаганнях різного рангу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей і призводить до завершення спортивної кар'єри.

Питанню підвищення ефективності як навчального, так і тренувального процесу в різних видах спорту присвячено в останні роки значну кількість досліджень [1; 6; 9; 11]. Найбільш перспективним напрямом є пошук нових засобів і методів, пов'язаних з удосконаленням адаптаційних механізмів організму спортсменів [5; 10]. Вони забезпечують найбільш адекватне їх пристосування до тренувальних і змагальних навантажень значного обсягу та інтенсивності [2; 7].

Важлива роль у системі сучасних засобів і методів підвищення ефективності тренувального процесу повинна відводитися комплексу різноманітних відновлювальних заходів [5; 7; 8; 9]. Завдяки раціональному та планомірному застосуванню відповідних засобів відновлення на різних етапах багаторічної спортивної підготовки, а особливо на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей, можливе істотне зростання загальних адаптивних можливостей організму спортсменів і, як наслідок, підвищення

ефективності тренувальної та змагальної діяльності та всієї системи підготовки спортсменів різної кваліфікації [2; 3; 4; 6; 10].

Аналіз літературних даних дав змогу встановити лише окремі відомості із зазначеної проблеми, в яких обґрунтовано можливість удосконалення тренувального процесу з використанням різних відновлювальних заходів (застосування різних видів масажу, гідропроцедур, організація раціонального харчування, використання біологічно активних добавок тощо) в тренувальному процесі, особливо юних спортсменів, організм яких характеризується лише формуванням основних адаптивних механізмів пристосування до систематичних фізичних навантажень. Але нерозглянутою є проблема використання відновлювальних заходів у тренувальному процесі дорослих спортсменів досить високої кваліфікації на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей, де велике навантаження призводить до травм опорно-рухового апарату та до завершення спортивної кар'єри.

Отже, очевидно, що розробка, експериментальна апробація та практичне впровадження в тренувальний процес спортсменів високого класу, що спеціалізуються в легкоатлетичних бігових дисциплінах, комплексних програм відновлювальних заходів, що враховують індивідуальні, вікові, морфофункціональні особливості організму, що характеризуються загальнооздоровчим ефектом і спрямовані на оптимізацію функціонального стану основних фізіологічних систем організму (серцево-судинної й дихальної), які найбільшою мірою впливають на ефективність його пристосування до тренувальних і змагальних навантажень, визначають актуальність і безперечну практичну значущість зазначеної проблеми, що й було передумовами для проведення цього дослідження.

**Мета статті** – підвищити ефективність тренувального процесу легкоатлетів 18–20 років на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей шляхом застосування комплексної програми відновлювальних заходів, яка включає акупунктуру, нетрадиційні види масажу (вакуумний та з маслом живокоста, теплові процедури з хвойною терапією та гідрокінезотерапію).

Сучасний темп спортивного життя, недостатній соціально-економічний рівень забезпечення, складна психологічна обстановка сприяють погіршенню фізичного стану спортсменів, зниженню їх функціональних можливостей, неповноцінній адаптації до зовнішніх чинників і, як наслідок, розвитку несприятливих змін в організмі та появи різного роду захворювань. Не випадково в роботах провідних фахівців у галузі фізичного виховання та спорту зазначено, що одним із найефективніших засобів оптимізації системи багаторічної підготовки спортсменів є розробка та впровадження в тренувальний процес комплексних програм відновлення.

З урахуванням думки провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту про можливість широкого застосування різноманітних засобів відновлення в підвищенні ефективності тренувального процесу спортсменів різного віку, статі, спеціалізації та кваліфікації, а також результатів первинного експерименту можна вказати на недостатню ефективність тренувального проце-

су легкоатлетів, що займалися на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей за традиційною програмою ШВСМ. Ми розробили програму відновлювальних заходів для бігунів на короткі дистанції 18–20 років з урахуванням їх віку й етапу багаторічної спортивної підготовки.

У цій віковій групі легкоатлетів засоби відновлення застосовували 2 рази на тиждень протягом 1,5 год. Для спортсменів 18–20 років це становило 6,63% від загального обсягу годин, передбачених зразковим планом тренувальних занять.

Для підвищення ефективності тренувальних занять ми розробили програму відновлювальних заходів для легкоатлетів 18–20 років, призначену для застосування на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей багаторічного тренувального процесу.

За основу програми відновлювальних заходів ми взяли такі принципи та положення:

- відповідність включених до програми засобів відновлення віковим особливостям легкоатлетів і загальнооздоровчий ефект відновлювальних заходів, використовуваних у програмі відновлення;
- систематичність використання програми відновлення в багаторічному тренувальному процесі та доступність застосовуваних засобів відновлення;
- фізіологічна спрямованість використовуваних засобів відновлення, що полягає в домінуючому їх впливі на фізіологічні системи організму, що найбільшою мірою забезпечують його оптимальне пристосування до систематичних фізичних навантажень, високий рівень мотивації до реалізації програми відновлювальних заходів і високе емоційне тло при виконанні окремих компонентів програми відновлення.

Основними структурними елементами цієї програми стали: акупунктура, нетрадиційні види масажу (вакуумний та з маслом живокосту, теплові процедури з хвойною терапією та гідрокінезотерапія).

Програму використовували в підготовчому періоді 3 місяці, потім у змагальний період програму відновлювальних заходів не використовували, і в другому підготовчому періоді – також 3 місяці. Схема використання зазначених засобів відновлення в тренувальному тижневому циклі представлена в табл. 1 та в табл. 2.

Таблиця 1

**Використання відновлювальних заходів  
у тренувальному тижневому циклі бігунів  
на короткі дистанції 18–20 років (перший тиждень)**

Дні тижня	18–20 років
Понеділок	Тренування + Вакуумний масаж
Вівторок	Тренування
Середа	Гідрокінезотерапія
Четвер	Тренування
П'ятниця	Тренування
Субота	Теплові процедури з хвойною терапією
Неділя	Відпочинок



Таблиця 2

**Використання відновлювальних заходів  
у тренувальному тижневому циклі бігунів  
на короткі дистанції 18–20 років (другий тиждень)**

Дні тижня	18–20 років
Понеділок	Тренування + акупунктура + масаж з маслом живокосту
Вівторок	Тренування
Середа	Тренування + акупунктура + масаж з маслом живокосту
Четвер	Тренування
П'ятниця	Тренування + акупунктура + масаж з маслом живокосту
Субота	Теплові процедури з хвойною терапією
Неділя	Відпочинок

На початку дослідження було проведено аналіз динаміки використаних у дослідженні показників у представників контрольної та експериментальної груп цього віку, що тренувалися за традиційною програмою для ШВСМ з легкої атлетики, без застосування додаткових відновлювальних заходів.

Як видно з результатів, поданих у табл. 3, перед початком експерименту в легкоатлетів 18–20 років, які спеціалізуються в бігу на короткі дистанції, не вдалося зареєструвати статистично достовірних змін практично всіх показників, що відображають рівень їх фізичної працездатності та підготовленості.

Таблиця 3

**Показники фізичної підготовленості легкоатлетів 18–20 років  
на початку експерименту (M±m)**

Показники	Контрольна група	Експериментальна група	t	P
Проба Ромберга (с)	30,5±0,05	30,1±0,04	0,78	>0,05
Біг на 30 м, (с)	3,0±1,09	2,9±1,05	1,57	>0,05
Стрибки на одній нозі з просуванням уперед (м)	6,40±0,94	6,43±0,95	0,78	>0,05
Човниковий біг 4x30 м, (с)	23,8±0,25	23,5±0,23	0,56	>0,05
Гарвардський степ-тест (шагова проба) (ИГСТ), (балах)	1,97±0,07	1,92±0,8	0,49	>0,05
Біг на 300 м, (с)	36,0±0,03	36,1±0,04	0,12	>0,05

Так, у представників контрольної та експериментальної груп не було зареєстровано статистично значущих у рівні фізичної працездатності (значення ИГСТ становили відповідно 1,97±0,07 і 1,92±0,8 балів при  $p>0,05$ ), які відповідали значенням фізіологічної норми для цього віку.

У зв'язку з цим не дивно, що для представників контрольної та експериментальної груп у віці 18–20 років були характерні практично ідентичні величини параметрів, що характеризують координацію руху (30,5±0,05 с при  $p>0,05$  для контрольної і 30,1±0,04 с при  $p>0,05$  для експериментальної),

швидкість реакції ( $3,0 \pm 1,09$  с при  $p > 0,05$  від  $2,9 \pm 1,05$  с при  $p > 0,05$ ), швидко-сно-силові показники ( $6,40 \pm 0,94$  м при  $p > 0,05$  від  $6,43 \pm 0,95$  м при  $p > 0,05$ ) і швидко-сно-силову витривалість ( $23,8 \pm 0,25$  с при  $p > 0,05$  і  $23,5 \pm 0,23$  с при  $p > 0,05$ ).

Таким чином, представлені матеріали дали змогу констатувати, що на початку експерименту для представників контрольної та експериментальної груп 18–20 років, що спеціалізуються в бігу на короткі дистанції, характерна відносна “однорідність” параметрів загальної працездатності та фізичної підготовленості. Загалом, можна констатувати, що на початку експерименту в усіх спортсменів (18–20 років) спостерігалася відсутність статистично достовірних міжгрупових відмінностей у ставленні параметрів загальної працездатності та фізичної підготовленості. Важливо зазначити, що практично всі зазначені параметри відповідали значенням норми для цієї вікової групи.

Під час тренувальних занять здійснювалася робота одразу за кількома видами підготовки. Тренування включало обов’язкову загальну фізичну підготовку, а також спеціальну фізичну підготовку та відновлювальні заходи. Різнобічну фізичну підготовку проводили протягом усього тренувального процесу. Всі вправи поділялися на загальнорозвивальні, підготовчі, підвідні та основні. Загальнорозвивальні та підготовчі вправи були спрямовані переважно на розвиток функціональних особливостей організму. У процесі виконання різноманітних вправ використовували метод цілісного розучування та розучування по частинах. Спочатку вправи розучували загалом, потім переходили до складових і в кінці знову виконували дії повністю. Розподіл часу на всі розділи роботи здійснювався відповідно до завдань кожного тренувального заняття, згідно з цим відбувався розподіл навчального часу за видами підготовки при розробці поточного планування.

Після 3-х місяців тренувального процесу та використання відповідних заходів відновлення було проведено повторне тестування, яке виявило такі результати (табл. 4).

Таблиця 4

**Показники фізичної підготовленості легкоатлетів 18–20 років  
на кінець дослідження ( $M \pm m$ )**

Показники	Контрольна група	Експериментальна група	t	P
Проба Ромберга (с)	$35,8 \pm 0,03$	$40,1 \pm 0,04$	2,74	<0,01
Біг на 30 м, (с)	$2,9 \pm 0,09$	$2,5 \pm 0,05$	2,23	<0,01
Стрибки на одній нозі з просуванням уперед (м)	$6,41 \pm 0,74$	$6,48 \pm 0,65$	3,24	<0,01
Човниковий біг 4x30 м, (с)	$22,6 \pm 0,15$	$20,4 \pm 0,13$	0,63	<0,05
Гарвардський степ-тест (шагова проба) (ІГСТ), (балах)	$1,96 \pm 0,07$	$1,99 \pm 0,08$	2,33	<0,01
Біг на 300 м, (с)	$35,8 \pm 0,03$	$35,4 \pm 0,04$	0,34	<0,01

Як видно з представлених даних, уже в цій віковій групі характер позитивної динаміки основних параметрів фізичної працездатності та фізичної підготовленості експериментальної групи був більш вираженим, ніж у їх однолітків із контрольної групи.

Якщо в бігунів на короткі дистанції 18–20 років, які займалися без застосування програми відновлювальних заходів, відзначалася лише тенденція до оптимізації рівня фізичної підготовленості, то в представників експериментальної групи до закінчення експерименту спостерігалася статистично достовірне підвищення результатів у пробі “Ромберга” (результат зріс до  $40,1 \pm 0,04$  с, ( $p < 0,01$ ), у швидкості – до  $2,5 \pm 0,05$  с, ( $p < 0,01$ ), у стрибках на одній нозі – до  $6,48 \pm 0,65$  м, ( $p < 0,01$ ), у човниковому бігу – до  $20,4 \pm 0,13$  с, ( $p < 0,05$ ) і бігу на 300 м до  $35,4 \pm 0,04$  с, ( $p < 0,01$ ).

Статистично ймовірно покращилася до закінчення експерименту й величина фізичної працездатності. Так, величина ІГСТ зросла до  $1,99 \pm 0,08$  балів ( $p < 0,01$ ).

Загалом, результати проведеного дослідження показали, що, незалежно від віку, в усіх легкоатлетів експериментальної групи, що тренувалися за традиційною програмою в поєднанні з комплексною програмою відновлювальних заходів, спостерігалася статистично достовірне, на відміну від їх однолітків із контрольної групи, підвищення фізичної працездатності та підготовленості.

**Висновки.** Розроблена комплексна програма відновлювальних заходів, спрямована на підвищення ефективності тренувального процесу легкоатлетів 18–20 років, включає акупунктуру, нетрадиційні види масажу (вакуумний та з маслом живокоста, теплові процедури з хвойною терапією та гідрокінезотерапію).

Отримані під час дослідження матеріали дали можливість говорити про те, що застосування в тренувальному процесі бігунів на короткі дистанції 18–20 років програми відновлювальних заходів, що включає акупунктуру, нетрадиційні види масажу (вакуумний та з маслом живокоста, теплові процедури з хвойною терапією та гідрокінезотерапію), сприяло підвищенню ефективності тренувального процесу обстежених спортсменів. Незалежно від віку в бігунів на короткі дистанції, що тренувалися на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей у поєднанні з програмою відновлювальних заходів, відзначалися істотно вираженіші, ніж у спортсменів контрольної групи, темпи покращення їх фізичної працездатності та підготовленості.

Подальші дослідження плануємо провести на різних етапах спортивного тренування легкоатлетів різних вікових груп.

#### **Список використаної літератури**

1. Алабин В. Г. 2000 упражнений для легкоатлетов : учебное пособие для физкультурных учебных заведений / В. Г. Алабин, Л. В. Романенко. – Харьков : Основа, 1996. – 184 с.

2. Артюшенко О. Ф. Основы спортивной подготовки : навчальний посібник для тренерів, викладачів і студентів факультетів фізичної культури / О. Ф. Артюшенко. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 415 с.
3. Бондарчук А. П. Периодизация спортивной тренировки / А. П. Бондарчук. – Киев : Олимпийская литература, 2005. – 304 с.
4. Волков В. Н. Спортивная тренированность: парадоксы диагностики / В. Н. Волков // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 10. – С. 10–13.
5. Волков В. Н. Избирательное применение средств восстановления / В. Н. Волков // Средства восстановления в спорте. – Смоленск : Смядынь, 1994. – С. 94–104.
6. Волков Л. В. Вікові особливості нормування тренувальних навантажень на різних етапах спортивної підготовки / Л. В. Волков // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України : V Всеукраїнська науково-практична конференція. – Суми, 2005. – С. 313–320.
7. Волков Н. Медицинские средства восстановления в спорте / Н. Волков, Ж. Жило. – Смоленск : Спядынь, 1999. – С. 55–93.
8. Груева Л. Г. Гигиенические средства восстановления спортивной работоспособности / Л. Г. Груева // Медицинские средства восстановления спортивной работоспособности. – Москва : Госкомспорт СССР, 1987. – С. 37–59.
9. Жило Ж. Психолого-педагогические средства восстановления / Ж. Жило, А. Ганюшкин, В. Ермаков // Средства восстановления в спорте. – Смоленск : Спядынь, 1994. – С. 41–54.
10. Матвеев Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л. П. Матвеев. – Киев : Олимпийская литература, 1999. – 318 с.
11. Мирзоев О. М. Восстановительные средства в системе подготовки спортсменов : монография / О. М. Мирзоев. – Москва : Физкультура и спорт, 2005. – 220 с.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

---

**Сергатая Н. С., Сергиенко В. В. Восстановительные мероприятия легкоатлетов 18–20 лет на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей**

*В статье определено место восстановительных мероприятий на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей. Проанализирована программа восстановительных мероприятий у спортсменов высокого класса с учетом индивидуальных, возрастных и морфофункциональных особенностей организма. Приведена схема использования указанных средств восстановления в тренировочном недельном цикле легкоатлетов и проведен анализ динамики использованных в исследовании показателей у представителей контрольной и экспериментальной групп определенного возраста, которые тренировались по разработанной программе.*

**Ключевые слова:** *восстановительные мероприятия, этап максимальной реализации индивидуальных возможностей, легкая атлетика, спортсмены высокого класса.*

**Serhata N., Serhiyenko V. Restorative Activities of Athletes Aged 18–20 Years at the Stage of Maximum Realization of Individual Opportunities**

*The article defines the place of restoration activities at the stage of the maximum realization of individual opportunities. The program of restorative measures for high-class athletes is analyzed taking into account individual, age and morph functional features of the organism. The resulted scheme of using these means of recovery in the training week cycle of athletes and the analysis of the dynamics of the indicators used in the study among the control and experimental groups of this age who were trained according to the developed program were analyzed.*

*Analysis of the literature revealed only some information on this problem, which is justified by the possibility of improving the training process using different kinds of remedial*

*measures (use of different types of massage, gidroprotsedury organization of nutrition, the use of dietary supplements, etc.) in the training process exclusively, young athletes, whose bodies are characterized by the formation of only basic adaptive mechanisms of adaptation to regular physical activity. But the problem is studied renewable events in adult athletes training process is quite skilled at the stage to realize individual opportunities where large load leads to injuries of the musculoskeletal system and leads to complete a sports career.*

*It is clear, therefore, that the development, pilot testing and practical application in the training process of high-class athletes who specialize in athletics cross-country disciplines, integrated programs remedial measures, taking into account individual, age, morphological features of the organism, characterized general effect and aimed at optimizing functional status of basic physiological systems (cardiovascular and respiratory), which most affect the effectiveness of the Count its adaptation to training and competitive pressures determines the relevance and undoubted practical significance of this problem, which was the prerequisite for the study.*

*Purpose – to increase the effectiveness of the training process of athletes during 18–20 years to realize individual potential through the application of a comprehensive program of remedial measures, which includes acupuncture, alternative massages (vacuum with butter and comfrey, heat treatments and therapy with conifers hydrocolonotherapy).*

**Key words:** *rehabilitation activities, the stage of the maximum realization of individual opportunities, athletics, high-class athletes.*

УДК 378.013.77

**В. В. СЕРІКОВ**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Національна академія Служби безпеки України, м. Київ

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті розглянуто основні педагогіко-психологічні теорії, які досліджували освітні процеси, та проаналізовано їх позитивні й негативні впливи на розуміння, осмислення й удосконалення організації процесу навчання в сучасній вищій школі. До основних педагогіко-психологічних теорій, які зіграли важливу роль у формуванні ґрунтовного розуміння, осмислення й удосконалення організації процесу навчання, зараховано асоціативну психологію, біхевіоризм, гештальтпсихологію, когнітивізм, психологічну теорію діяльності й гуманістичну психологію. Резюмуючи їх аналіз, зроблено висновок, що кожна з них зробила свій позитивний внесок у становлення та розвиток процесу навчання залежно від прийнятих на час здійснення відповідних досліджень моделей світу, людини, психіки. Зазначено, що головним досягненням учених-психологів, які досліджують освітні процеси, є висновок про те, що провідна роль у навчальному процесі належить тому, хто навчається – самостійній, активній людині, яка здатна й прагне до саморозвитку.*

**Ключові слова:** педагогіко-психологічні теорії, педагогіко-психологічні концепції, процес навчання, саморозвиток, співпраця, самоменеджмент.

Психологія вивчає закономірності функціонування й розвитку психіки людини практично в усіх видах діяльності. Психологічна наука розвивається в загальному контексті дослідницьких уявлень про особу, які були зафіксовані в основних психологічних теоріях, що впливали та продовжують впливати на педагогічну думку в кожному конкретному історичному періоді. Це пов'язано з тим, що процес навчання завжди був зручним природним середовищем для розробки та випробування педагогічних теорій.

Учені розглядали не тільки відповідні психічні процеси, які стосуються основних властивостей індивіда, задіяного в освітньому процесі, а й намагалися розробити психологічну структуру процесу навчання. Відомі психологи по-різному уявляли основну проблему педагогічної діяльності – характер взаємодії тих, хто навчається, й тих, хто навчає, але всі їх дослідження сприяли розумінню та вдосконаленню організації процесу навчання.

На етапі переходу до європейських стандартів у всіх галузях життя держави, відомчій вищій освіті висунуто принципово нове замовлення на підготовку фахівця, який, крім фахової спеціальної підготовки, відповідав би сучасним науковим і соціально-економічним вимогам, а також був фахівцем із фундаментальною гуманітарною та психолого-педагогічною підготовкою, постійно свідомо вдосконалював свою професійну майстерність, був спроможний розвиватися, вчитися сам і вчити інших. Сьогоднішня ви-

магає, щоб процес професійного вдосконалення співробітників, розвитку їх особистості був безперервним.

“Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається”, – зазначено в Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”.

Психологічні теорії навчання тривалий час досліджували й досліджують багато відомих українських і зарубіжних науковців: Б. Ананьєв, Р. Аткинс, Дж. С. Брунер, М. Вертгеймер, П. Гальперін, Р. М. Ганьє, В. Давидов, К. Дункер, Л. Занков, В. Келлер, Г. Костюк, К. Коффка, О. Леонтєв, К. Левін, А. Маслоу, О. Матюшкін, Г. Оллпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Дж. Сперлінг, Е. Торндайк, Дж. Б. Уотсон, К. Ушинський та ін. Їх праці неоднакові за науковою значущістю, але в кожній з них є прогресивна думка чи встановлена на основі експерименту тенденція.

Сьогодні такі роботи ведуться в Інституті психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, на провідних кафедрах психології вищих педагогічних навчальних закладів України. У відомчих вищих навчальних закладах дослідження впливів психологічних теорій на розвиток і становлення навчання не проводили.

**Мета статті** – виявити позитивні та негативні впливи психологічних теорій, які досліджували освітні процеси, на процес навчання в сучасній вищій школі.

У сучасній науці спостерігається взаємодія таких основних тенденцій її розвитку: систематизації, ієрархізації, кумулятивності, інтеграції й диференціації наукових галузей, дисциплін. Аналізуючи інтегративність науки, Ж. Піаже, Б. Ананьєв, Б. Кедров зауважували, що в центрі наукового знання перебуває психологія – наука про людину. Інтерпретація представленого Б. Кедровим трикутника наукового знання (вершина його – природні науки, кути основи – філософія та суспільні науки, а в центрі поєднана з цими науками психологія) співвідноситься з твердженням Ж. Піаже, що психологія займає центральне місце не лише як продукт усіх інших наук, а й як можливе джерело пояснення їх формування й розвитку [1, с. 155].

Ця сама тенденція була намічена й у галузі педагогічного знання. К. Ушинський при визначенні ієрархії наук, що роблять свій вклад у виховання людини, відзначав провідну роль психології [2, с. 279].

Розглянемо психологічні концепції й теорії, які, на наш погляд, вплинули на осмислення, розуміння й удосконалення організації навчання.

Асоціативна психологія – загальна назва для цілої низки наукових шкіл, які вважали асоціацію головним, а іноді – навіть єдиним механізмом

функціонування свідомості й психіки, прагнучи до суто детерміністського пояснення психічних феноменів [3]. Основи асоціативного трактування психіки були закладені Аристотелем, якому належить заслуга введення поняття “асоціація”, її типів, розмежування видів мислення на теоретичне та практичне, визначення почуття задоволення як чинника навчання. Асоціативна психологія була чітко орієнтована на причинний аналіз психіки. Одиницею аналізу психіки визнано асоціацію як зв’язок між двома та більше психічними утвореннями. Складні психічні процеси трактували як результат поєднання простих елементів – відчуттів, уявлень.

Суттєвих результатів асоціативна психологія досягла, передусім, у галузі психології навчання. У своєму розвитку вона пройшла декілька етапів: виділення асоціації як пояснювального принципу для окремих психічних явищ, передусім процесів пригадування (Платон, Арістотель) і набуття досвіду (Т. Гоббс); класичний етап, коли було створено цілісні концепції психіки, яку розуміли як систему механічних зв’язків (асоціацій) між психічними елементами, в якості яких розглядали відчуття та уявлення; експериментальний і практичний етап, який характеризується спробою ввести в основну концепцію чинник активності суб’єкта [4].

Далі, на наш погляд, варто розглянути біхевіористичну теорію. Предметом психології, за біхевіоризмом, є поведінка, а не свідомість, як вважали прихильники інтроспективної психології. Свідомість визначали за допомогою суб’єктивних методів, поведінка була цілком у сфері дії об’єктивного методу. Теоретичним лідером біхевіоризму став Дж. Б. Уотсон. Предметом психології він вважав поведінку, яка цілком побудована із секреторних і м’язових реакцій, що повністю визначають зовнішні стимули [5, с. 59]. Внутрішні процеси, на думку біхевіористів, не підлягають науковому дослідженню у зв’язку з тим, що вони недоступні для безпосереднього спостереження. Вони мріяли зробити психологію наукою, здатною контролювати та передбачати поведінку, і це їм вдалося б, якби людська поведінка справді залежала тільки від зовнішніх чинників.

На основі своїх теоретичних ідей Дж. Б. Уотсон разом з Е. Торндайком розробили власну концепцію навчального процесу: навчання – це набуття індивідом нових форм поведінки. Формула “ситуація – відповідна реакція” відображає будь-який процес навчання. Це є вихідна позиція біхевіоризму [6].

За результатами спостереження за реакціями тварин біхевіористи розробили концепцію навчання методом спроб і помилок, який розповсюджувався й на процес навчання людини. Також завдяки братам нашим меншим було розроблено теорію оперантного научіння Б. Скіннера. Вчений дослідив, що людські звички розвиваються як результат унікального досвіду оперантного навчання. Тобто люди схильні повторювати ті дії, що зумовлюють приємні суб’єктивно позитивні наслідки, й уникають того, що викликало негативні результати. Зазначену теорію використовували в за-



своєнні мови, навчанні в школі, вона стала підвалиною програмованого навчання.

Наукові здобутки біхевіористів суттєво вплинули на розуміння й організацію процесу навчання. До позитивних моментів впливу можна зарахувати визначення поведінки індивіда основним показником навчання. Саме за поведінкою, за конкретними діями студентів (курсантів і слухачів) викладач може робити висновки про засвоєння навчального матеріалу та оцінювати результативність процесу навчання. Важливим положенням є розроблена структура “стимул – реакція – підкріплення”. По суті, ця структура є основою всього процесу закріплення позитивних аспектів навчання – знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей.

Водночас біхевіоризм і негативно впливав на освіту. Ця теорія надавала тому, хто навчається, роль пасивного, підпорядкованого виконавця конкретних механічних операцій. Ця роль і діяльність загалом були цілком детерміновані зовнішніми впливами, й практично не відбувалося осмислення тим, хто навчається, процесу свого навчання.

Представники наступної психологічної теорії – гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келлер, К. Коффка) – започаткували новий підхід до мислення, розглядаючи його як акт переструктурування ситуацій. Первинним змістом будь-якого психічного процесу вони вважали цілісні утворення-конфігурації, форми або “гештальти”. Мислення характеризували як раптове, не підготовлене аналітичною діяльністю, спрямоване на вирішення суттєвих ознак проблемної ситуації [7]. У подальшому цю теорію розвинув К. Левін. Він створив динамічну теорію особистості, згідно з якою основою поведінки є мотивація, цілі життя, потреби, які існують у людини під час перебування в конкретній ситуації.

Гештальтпсихологія також вплинула на розвиток теорії навчання як у позитивному, так і негативному аспекті. До позитивних моментів можна зарахувати застосування в процесі навчання розроблених у межах цієї теорії таких понять і уявлень: цілісності, системності навчального матеріалу; евристичного методу в пізнанні та навчанні. Досить важливим було усвідомлення значення навколишнього життєвого простору людини для її навчання та ролі мотивацій, потреб, цілей у процесі навчання.

Негативній вплив на теорію навчання здійснюють положення гештальтпсихології, які применшують роль свідомості в навчанні, тобто зводять когнітивну діяльність до інсайту.

Актуальною для процесу навчання була й залишається психологічна теорія, яка отримала назву “когнітивізм”. Вона розглядає те, як люди отримують інформацію про світ, як ця інформація уявляється людиною, як вона зберігається в пам’яті та перетворюється в знання, і як ці знання впливають на увагу й поведінку. Когнітивна психологія охоплює весь діапазон психологічних процесів – відчуття, сприйняття, розпізнавання образів, увагу, учіння, пам’ять, формування понять, мислення, уяву, запам’ятовування, мови, емоції та процеси розвитку.

Провідні представники цієї теорії – американські психологи Дж. С. Брунер і Р. М. Ганьє. Їх основні праці пов'язані якраз із дослідженням процесу навчання.

Головними питаннями когнітивізму є організація знання в пам'яті суб'єкта, співвідношення вербальних та образних компонентів у процесі запам'ятовування й мислення, дії індивіда щодо здобуття, перетворення інформації, створення когнітивних структур. Відомі вчені Дж. Сперлінг і Р. Аткинсон ввели такі важливі для освіти поняття, як короткочасна й довготривала пам'ять.

Дж. С. Брунер у дослідженнях структури знань висунув ідею необхідності засвоєння системи стосунків у структурі навчального предмета, обґрунтував можливість і необхідність формування готовності до учіння, запропонував створення спіралеподібної (що поступово ускладнюється) програми навчання. Він розглядав учення як процес створення тим, хто навчається, власного “культурного досвіду”, що має соціальний характер і зумовлений конкретним культурно-історичним контекстом. Процес навчання, на думку дослідника, складається з трьох фаз: 1) з'ясування – здобуття інформації, що заміняє або уточнює минулий досвід; 2) трансформація, обробка інформації й збагнення індивідом її придатності до використання в нових ситуаціях; 3) оцінка – перевірка правильності переробленої інформації [8].

Р. М. Ганьє обґрунтував ієрархічну побудову засвоєваних навичок і визначив три складові процесу навчання: 1) явища навчання; 2) умови навчання (зовнішні – організація процесу навчання, внутрішні – наявність у тих, хто навчається, необхідних понять і навичок для учіння); 3) продукти навчання (основні види поведінки, що формується під час навчання). Учений розглядає різні види навчання – від створення умовних рефлексів до складних форм засвоєння понять, правил, вирішення завдань [9].

Позитивні аспекти когнітивізму для розуміння й організації процесу навчання полягають у наданні великого значення знанням індивіда у формуванні його поведінки; в обґрунтуванні уявлення про навчання як процес оволодіння й перетворення інформації; в усвідомленні важливості створення зовнішніх і внутрішніх умов навчання; обґрунтуванні зв'язку нової інформації та набутого досвіду людини. Загалом, було уточнено для навчального процесу розуміння зв'язку інформації, особистого досвіду того, хто навчається, та умов навчання.

До негативних аспектів цієї теорії можна зарахувати розуміння головної мети навчання в засвоєнні знань і опануванні формально-логічних операцій. Навчальна діяльність у цій теорії визначається як повністю детермінована, і той, хто навчається, усвідомлено опановує запропоновані викладачем структури знань. Педагог при цьому виступає в ролі джерела та коректора інформації, створює умови для навчання й керує процесом розвитку.

Дуже вагомими для сучасного розуміння й організації процесу навчання є досягнення діяльній психологічної теорії. Її основні творці –

А. Леонт'єв і С. Рубінштейн – сформулювали найважливіше поняття діяльності як специфічної форми суспільно-історичного буття людини, форми історико-культурної творчості, в якій якнайповніше виражається суть людини. Вони розробили фундаментальне положення про поєднання психічної та практичної діяльності людини й обґрунтували структуру діяльності: потреба – мотив – завдання – засоби – дії – операції.

Як зазначав А. Леонт'єв, життя людини – це “сукупність, точніше система діяльностей, що змінюють одна одну” [10, с. 181]. З погляду діяльнісного підходу, процес навчання – це, насамперед, засвоєння способів пізнавальної діяльності.

С. Рубінштейн зазначає, що існує два види учіння, в результаті яких людина оволодіває новими знаннями та вміннями. “Один з них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями й вміннями як на свою пряму ціль. Інший вид – це не окрема діяльність, а процес, що здійснюється як компонент і результат іншої діяльності, в яку він вкраплений” [11, с. 60]. Це означає, що учіння як процес оволодіння системою знань і способів дій може здійснюватися в різних видах діяльності.

Результати досліджень учених – прихильників діяльнісного підходу дали змогу визначити процес навчання як спільну діяльність тих, хто навчає і навчається, та обґрунтувати зростаючу роль того, хто навчається, в освітньому процесі.

Негативні аспекти цієї теорії полягають в абсолютній соціальній детермінованості діяльності людини. Той, хто навчається, з високим рівнем осмислення виконує конкретні, формально-логічні й творчі операції, передбачені запрограмованою й повністю детермінованою діяльністю. При цьому той, хто навчає, насамперед, є організатором навчальної діяльності.

Але, напевно, найбільше значення для розуміння теорії навчання мали дослідження вчених – прихильників гуманістичної психології.

Цей напрям у психології пов'язаний з іменами А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса. Найбільше він укорінений у психотерапевтичній практиці. Головним предметом гуманістична психологія вважає особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою не щось нерухоме, а живу можливість самоактуалізації – неповторного вияву в реальному житті індивідуального потенціалу людського буття, властивого кожній людині. Людину потрібно вивчати як цілісну й унікальну істоту. Людина відкрита до світу. Проживання світу в собі та себе у світі є головною психологічною реальністю. Людина – істота вільна, здатна вирішувати, обирати шлях власного розвитку. Вона активна, творча істота [5, с. 69].

Прихильники гуманістичної теорії визначальну роль у поведінці людини відводять мотивам, які не забезпечують пристосування до навколишнього світу, а спрямовані на створення свого внутрішнього світу й досягнення цілісності власної особистості, розуміння сенсу її існування.

Навчання в розумінні психологів-гуманістів є самостійно керована структуризація особистого досвіду з метою саморозвитку й самореалізації

особи. З погляду гуманістичної психології висунуто п'ять основних положень стосовно процесу навчання.

1. Ми не можемо безпосередньо навчати іншу людину, ми можемо тільки допомогти їй вчитися.

2. Людина успішно навчається лише в тому випадку, коли вона сприймає те, що вивчає, як безпосередньо пов'язане з підтримкою або покращенням свого "Я". Досвід, що уявляється тому, хто навчається, несуттєвим стосовно його "Я", може асимілювати лише тоді, коли існуюча структура "Я" розслаблена та схильна сприйняти його.

3. Досвід, який асимільований тим, хто навчається, може призвести до змін в організації особистості та має тенденцію до спотворення за допомогою символізування.

4. Структура й організація "Я" стає більш ригідною в умовах загрози.

5. Навчальна ситуація найбільшою мірою сприяє ефективному навчанню, якщо в ній загроза "Я" для того, хто навчається, зведена до мінімуму та полегшено диференційоване сприйняття психологічного поля [12].

Гуманістична психологія істотно посилила та розвинула розуміння й організацію процесу навчання. Було визначено навчання як самостійну діяльність того, хто навчається, і його провідну роль у цьому процесі. Прихильники гуманістичної теорії визнали необхідність в освітньому процесі надання свободи вибору тим, хто навчається, аспектів власного навчання й запропонували організувати навчання в реальних життєвих умовах для вирішення реальних життєвих проблем. За результатами їх досліджень була визнана необхідність використання в процесі навчання особистого досвіду того, хто навчається, й обґрунтовано можливість досягнення самореалізації особистості шляхом навчання.

До негативних аспектів гуманістичної теорії можна зарахувати домінування обов'язкових вимог щодо необхідності високого рівня інтелекту, свідомості й самоменеджменту тих, хто навчається, та досконалого науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Діяльність того, хто навчається, в навчальному процесі, організованого з позицій гуманістичної психології, полягає в співпраці з тим, хто навчає, й виконанні формально-логічних, розумових і творчих операцій. При цьому реалізується висока ступінь свободи вибору всіх параметрів освітнього процесу. Навчання характеризується повним осмисленням усіх етапів і операцій процесу навчання всіма його учасниками. Той, хто навчає, виконує роль консультанта, наставника, експерта.

**Висновки.** До основних педагогіко-психологічних теорій, які зіграли важливу роль у формуванні ґрунтового розуміння, осмислення й удосконалення організації процесу навчання, належать асоціативна психологія, біхевіоризм, гештальтпсихологія, когнітивізм, психологічна теорія діяльності й гуманістична психологія. Резюмуючи їх аналіз, можна зробити висновок, що кожна з них зробила свій позитивний внесок у становлення та розвиток процесу навчання залежно від прийнятих на час здійснення від-

повідних досліджень моделей світу, людини, психіки. Головним досягненням учених-психологів, які досліджують освітні процеси, є висновок про те, що провідна роль у навчальному процесі належить тому, хто навчається – самостійній, активній людині, яка здатна й прагне до саморозвитку.

Втім, не зважаючи на очевидність того, що найбільш прийнятними для сучасного навчального процесу у вищому навчальному закладі є положення гуманістичної психології, і біхевіоризм, і гештальтпсихологія, й особливо когнітивізм заміщують її в процесі навчання студентів (курсантів і слухачів). Можливо, це пов'язано з тим, що навчальний процес, який побудований на положеннях гуманістичної психології, вимагає високого рівня свідомості й самоврядування тих, хто навчається, й досконалого науково-методичного забезпечення. Зрозуміло, що на практиці вищому навчальному закладу досягти такого рівня вдається не завжди.

#### Список використаної літератури

1. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер ; пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – Київ : Центр навчальної літератури, 2007. – 968 с.
3. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2012. – 464 с.
4. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
5. Ивановский В. Н. Ассоциационизм психологический и гносеологический : историко-критич. исслед. / В. Н. Ивановский. – Казань : Типо-литография Императ. унта, 1909.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с.
7. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук / Ж. Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс, 4–11 авг. 1966 г. – Москва, 1969.
8. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 705 с.
10. Торндайк Э. Процесс учения у человека / Э. Торндайк. – Москва : Высшая школа, 1960. – 206 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11-ти т. – Москва ; Ленинград : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. – Т. 8. – 775 с.
12. Rogers C. Freedom to learn for the 80's / C. Rogers. – Columbus ; Toronto ; London ; Sydney : Charles E : Menill Co : A Bell&Howell Co, 1983. – 312 p.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

#### **Сериков В. В. Становление и развитие педагогико-психологических теорий в современном образовательном процессе**

*В статье рассмотрены основные педагогико-психологические теории, исследовавшие образовательные процессы, и проанализированы их положительные и отрицательные влияния на понимание, осмысление и совершенствование организации процесса обучения в современной высшей школе. К основным педагогико-психологическим те-*

ориям, которые сыграли важную роль в формировании глубокого понимания, осмысления и совершенствования организации процесса обучения, отнесены ассоциативная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, психологическая теория деятельности и гуманистическая психология. Резюмируя их анализ, сделан вывод, что каждая из них внесла свой положительный вклад в становление и развитие процесса обучения в зависимости от принятых на время осуществления соответствующих исследований моделей мира, человека, психики. Указано, что главным достижением ученых-психологов, исследующих образовательные процессы, является вывод о том, что ведущая роль в учебном процессе принадлежит тому, кто учится – самостоятельному, активному человеку, который способен и стремится к саморазвитию.

**Ключевые слова:** педагогико-психологические теории, педагогико-психологические концепции, процесс обучения, саморазвитие, сотрудничество, самоменеджмент.

### **Serikov V. The Formation and Development of Pedagogical-Psychological Theories in the Modern Educational Process**

*The article describes the main pedagogical-psychological theory, who studied educational processes, and analyzes their positive and negative influence on understanding, reflection and improvement of educational process in modern higher school. To the major pedagogical and psychological theories that have played an important role in the formation of deep understanding, reflection on and improvement of the organization of the learning process, are associative psychology, behaviorism, Gestalt, cognitivism, the psychological theory of activity and humanistic psychology. Summarizing their study, it is possible to conclude that each of them has made a positive contribution to the development of the learning process depending on the accepted at the time of implementation of appropriate research models in the world, of man, of the psyche. The main achievement of the scientists-psychologists investigating educational processes is the conclusion that the leading role in the educational process belongs to the person who learns – independent, active person that is able and committed to self-development.*

*In spite of the evidence that is most appropriate for a modern educational process in higher education is the provision of humanistic psychology, behaviorism, Gestalt, cognitivism, and especially replace it in the learning process of students (cadets). Perhaps this is due to the fact that the learning process, and based on the provisions of humanistic psychology requires a high level of consciousness and self-government those who learns and perfect the scientific and methodological support. It is clear that the higher education institution to achieve this level is not always possible.*

*Vyjavleno positive and negative influence of psychological theories that explored the learning processes, the learning process in the modern higher school.*

*Activity of a student in the educational process, organized from the standpoint of humanistic psychology, is to cooperate with those who teach and performing formal-logical, mental and creative operations. This realizes a high degree of freedom and choice of all the parameters of the educational process. Training includes a complete understanding of all phases and operations of the learning process for all participants. He teaches, performs the role of consultant, mentor, expert.*

**Key words:** pedagogical-psychological theory, pedagogical-psychological concept, the process of learning, self-development, cooperation, self-management.

О. М. СИРЦОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

## СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЯК САМООРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГА

*У статті розглянуто питання визначення можливостей застосування синергетичного підходу до організації методичної роботи з педагогічними працівниками в міжатаційний період. Висунуто тезу, що система методичної роботи є складною самоорганізаційною структурою, яка принципово не піддається контролю.*

*Показано, що в умовах реформування системи освіти в Україні, підвищення вимог до рівня професіоналізму педагога та становлення його як вмотивованого працівника, збільшення інформаційних потоків і зміни соціального освітнього замовлення відхід від жорсткої централізації в керуванні та пом'якшення адміністративного тиску на систему методичної роботи мають стати факторами становлення її нової структури, що забезпечить освітні потреби вчителя.*

*Охарактеризовано сім основних принципів застосування синергетичного підходу до системи методичної роботи: два з них – принципи буття (які характеризують фазу “порядку”, стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, простоту опису) та п'ять – принципи становлення (які характеризують фазу трансформації, оновлення системи, проходження нею послідовно всіх стадій шляхом гібелі старого порядку, хаосу випробувань альтернатив і народження нового порядку).*

*Представлено модель розвитку системи методичної роботи як самоорганізаційної структури з визначенням і характеристикою основних її етапів, де процес змін починаються з переходом усіх компонентів системи методичної роботи до “відкритого стану” та завершується після проходження точки біфуркації у формуванні нової системи (аттрактора).*

**Ключові слова:** система методичної роботи, синергетика, самоорганізаційна структура, гомеостатичність, нелінійність, відкритість, нестійкість, динамічна ієрархічність, точка біфуркації, аттрактор.

Інформаційний вибух, нестабільність ситуацій, швидкість змін у всіх сферах людського життя, наукоємність виробництва тощо є рисами, які притаманні сучасному періоду існування людства. В ньому трансформується виробнича діяльність людини, відбувається перехід до нерозривної єдності процесів “робота-навчання” – оволодіння знанням, які необхідні для виконання виробничої діяльності, результатом якої стає продуціювання нових знань. Тому, на думку дослідника М. Карпенка, в найближчому майбутньому людство неминуче вступить до періоду переходу від суспільства знань до нової формації, яку ми умовно можемо називати “когнітивним суспільством”, у якому “когнітивна людина” – людина, яка пізнає, – стає провідною виробничою силою економіки [2, с. 9]. На сьогодні досить актуальним є питання розвитку неперервної системи освіти (або освіти протягом усього

життя людини). В таких умовах актуалізація питання освіти та самоосвіти педагога в міжтестастійний період є безсумнівною та безальтернативною.

Водночас методична робота (одним із завдань якої є саме підвищення рівня професіоналізму вчителя через освітню та самоосвітню діяльність) характеризується наявністю в її функціонування таких рис, як жорсткий централізм і відсутність особистісно орієнтовного підходу, покликаного сформулювати індивідуальні траєкторії професійного розвитку вчителя тощо. Тому на перший план у організації методичної роботи виходять синергетичний та андрагогічний підходи.

Синергетика (від грец. *synergetikos* – спільний, узгоджено діючий) – наукова дисципліна, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), які утворюються у відкритих системах. Синергетика виникла на межі фізики та хімії в 70-ті рр. ХХ ст. Її основоположником є Г. Хаген. Сучасна синергетика стала визнаним міждисциплінарним напрямом наукових досліджень, який розглядає складні системи, що складаються з багатьох елементів, частин, компонентів, які взаємодіють між собою складним (нелінійним) чином.

Проблема застосування синергетичного підходу в освіті (як складної самоорганізаційної структури) стала об'єктом наукових інтересів багатьох відомих як українських, так і зарубіжних науковців. Так, до проблеми філософії синергетики як нової освітньої парадигми, її методологічних засад звертаються В. Буданов, В. Курейчик, В. Писаренко, О. Пономарьов; питання пошуків нових орієнтирів самоорганізації структур освіти розробляються Ф. Власенком, В. Ільїним, А. Ільїною, В. Кременем, С. Пролеєвим тощо. Особливості застосування синергетичного підходу до організації навчально-виховного процесу як у загальноосвітніх школах, так і ВНЗ розглянуто М. Біловою, В. Квасом, Т. Козулею тощо, а М. Ляхова зауважує на модусі андрагогіки в синергетичній моделі освіти. Водночас залишаються недослідженими питання організації системи методичної роботи на засадах синергетики як умови формування вмотивованого вчителя.

**Мета статті** полягає в аналізі перспектив застосування синергетичної методології в системі методичної роботи педагогічних кадрів як складової неперервної педагогічної освіти.

Під час проведення Всесвітнього економічного форуму в Давосі в 2016 р. Клаус Шваб у своїй промові зазначив, що хоча у світі ще не закінчилася третя індустріальна революція, розвинуті країни світу вже однією ногою вступили в четверту фазу розвитку глобальної економіки. Основними елементами четвертої промислової революції будуть суцільні інновації, які повністю змінять спосіб життя людей, а також впливатимуть на свідомість (тобто поступово змінюватимуть саму природу людини). З розвитком нових технологій виграє найбільш інноваційна, інтелектуальна частина населення земної кулі, а низькокваліфікованим працівникам буде важко [6]. Там само, було оприлюднено результати дослідження “The Future of Jobs”, згідно з яким визначено 10 професійних навичок, які будуть актуальні че-



рез 5 років (серед них – здатність до комплексного багаторівневого вирішення проблем, критичне мислення, креативність, вміння управляти людьми та взаємодіяти з ними тощо), а також 35 основних здатностей (серед яких – logical reasoning, problem sensitivity, mathematical reasoning, visualization) та навичок (змістовні – active learning, oral and written expression, reading comprehension, ICT literacy; процесуальні – active listening, critical thinking, monitoring self and other; крос-функціональні – management of financial resources, management of material resources, people management, time management, quality control), сформованість яких є ознакою конкурентоспроможної особистості на ринку праці [8, с. 21]. Щодо системи освітніх і самоосвітніх заходів для професійного розвитку вчителя, то тепер її мета має полягати не у формуванні нових компетентностей вчителя, а у формуванні його інноваційної свідомості, нелінійного наукового мислення (як мислення інноваційного, багатоваріативного, можливо-го та складного) та глобального особистісного світобачення.

В таких умовах, щоб методична система почала розвиватися в конструктивному руслі, відповідно до соціальних потреб, необхідно пом'якшити тиск на неї, визнати, що сама система методичної роботи є самоорганізаційною структурою, яка принципово не піддається контролю, але спроможна у своєму розвитку створити нову систему, що забезпечить освітні потреби вчителя.

Звернемо увагу на загальні моменти, які найкращим чином описують сутність синергетики, як її бачив Г. Хаген:

1. Системи, що досліджуються, складаються з декількох або багатьох однакових чи різних частин, які взаємодіють одна з одною.
2. Ці системи нелінійні.
3. Ці системи відкриті, далекі від рівноваги.
4. Ці системи піддані внутрішнім і зовнішнім коливанням.
5. Системи можуть стати нестабільними.
6. В цих системах відбуваються якісні зміни.
7. В цих системах виявляються нові емерджентні якості.
8. В результаті самоорганізації виникають просторові, часові, просторово-часові чи функціональні структури.
9. Ті структури, що виникли, можуть бути впорядкованими або хаотичними.
10. Багато з процесів самоорганізації можна описати математично [3, с. 64].

В синергетиці існують сім основних принципів: два з них – принципи буття (які характеризують фазу “порядку”, стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, простоту опису) та п'ять – принципи становлення (які характеризують фазу трансформації, оновлення системи, проходження нею послідовно всіх стадій шляхом гибелі старого порядку, хаосу випробувань альтернатив і народження нового порядку) [5, с. 57–58].

До принципів буття належать гомеостатичність та ієрархічність. Гомеостатичність – підтримка програми функціонування системи в деяких межах, які дають змогу їй досягти певної мети. Для педагогічних систем це може бути, наприклад, використання основних законів розвитку особистості, врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Основний зміст структурної ієрархії полягає в складовій природі вищих рівнів по відношенню до тих, які знаходяться нижче. Те, що для нижчого рівня є структурою, для вищого – безструктурний елемент хаосу, будівельний матеріал. Елементи, які пов'язуються в структуру, передають їй частину своїх повноважень, ступінь свободи, які тепер представляються від імені всього колективу цієї структури. В педагогічних системах наявна ієрархія освітніх рівнів (дошкільна, середня, вища освіта), керівних та освітніх закладів, ієрархія компетенцій тощо.

Принципи становлення полягають у нелінійності, нестійкості, відкритості (незамкненості), динамічній ієрархічності та наглядності. Нелінійність виявляється в множинності шляхів розвитку. В методичній роботі представлений як багатоваріативний або альтернативний вибір (можливість визначати індивідуальну траєкторію навчання, темп навчання, обрати місце стажування, навчальні дисципліни, форми та методи навчання тощо). При цьому нелінійний підхід означає не відкидання ступінчастості, а розгляд її як певного “виходу за рамки”, коли на кожному етапі навчання відбувається і “забігання вперед”, і “повернення назад”, і при цьому знання надаються в тій формі, яка відповідає віку. При такому підході важливе не стільки запам'ятовування інформації, скільки здатність до висновку, відтворенню обставин, за яких факти проявляють себе.

Як вважає нідерландський філософ, історик і дослідник культури Й. Хейзинга, два великих завоювання культури – загальна освіта та сучасна гласність – несуть у собі не тільки культуру, а й певні симптоми вирождення та упадку. “В небачених до сих під масштабах та в різноманітнішій формі масам підносять всілякого роду знання та відомості, однак з використанням цієї суми знань в житті явно не ладиться. Неперетравлені знання гальмують роботу думки, загороджують дорогу мудрості. Багатознаність перетворюється в маломудрість” [7, с. 279]. Знання не є сукупністю непогнаних істин, вони варіативні, ймовірнісні. Керівник методичної служби не недоступний ментор, а один із дослідників.

Нестійкість. Кризовий нерівноважний стан системи в синергетиці розглядають як своєрідну точку біфуркації, в якій система приходить до хаосу, до розриву колишніх зв'язків між елементами. Хаос на мікрорівні – це умова зародження порядку на макрорівні. Тому хаос у синергетиці сприймають не як деструктивну, а як конструктивну сутність, умову становлення нової впорядкованості. Однак нова структура може й не з'явитися, якщо тенденції хаосу були досить сильними. В точці нестійкості (біфуркації) система стає відкритою для інших рівнів буття, для впливу.

Інформаційний простір, який постійно збільшується, виводить методичну систему або процес зі стійкого стану.

Незамкненість (відкритість) полягає в стійкому обміні інформацією як усередині системи, так і з навколишнім середовищем. Цей принцип є необхідною умовою для самоорганізаційного освітнього простору, коли існуючі методології не відторгаються, а доповнюють одна одну. Це дає можливість одночасно використовувати різні підходи, методики та техніки навчання. В нашому випадку сама система методичної роботи є відкритою, тому що в ній постійно відбувається обмін інформацією між педагогами, цілеспрямований пошук інформації, з'являються нові цілі та завдання. При формуванні в педагога певних компетентностей, нелінійного наукового мислення в межах системи методичної роботи як процесу самоорганізації та саморозвитку необхідно враховувати контакти учасників методичної діяльності із зовнішнім середовищем. При цьому педагога розглядають як невпорядковану, хаотизовану систему з безліччю ступенів свободи. При контакті такої системи (педагога) з іншими, при поглинанні нею інформації від інших систем відбувається зменшення цих ступенів свободи. В цьому й полягає сутність самоорганізації.

Динамічна ієрархічність – основний принцип проходження системою точки біфуркації: наявність стадії народження, становлення та загибелі, виникнення нової якості системи.

Наглядовість – обмеженість і відносність наших уявлень про систему в кінцевому варіанті. Методичні процеси характеризуються своєю неповторюваністю, тому наглядовість у ній неможлива.

Запровадження синергетичного підходу до управління методичною роботою стає можливим, якщо визнати, що джерелами синергізму є соціальні та біологічні характеристики працівників (знання, вміння, навички, компетентності, темперамент, навчальний стиль, інтереси, потреби, цінності, установки). Педагог – складна система, здатна до сприйняття нового, до взаємодії з іншими системами (особистостями); це нелінійна система, яка володіє неоднозначністю, власне виключною реакцією на зміни освітнього простору, здатна до новацій, творчості. Особистість педагога має декілька рівнів: мікрорівень як суб'єкт саморозвитку зі своїм індивідуальним образом, Я-концепцією тощо; мезорівень – як суб'єкт професійного становлення; макро-рівень – як суб'єкт світової цивілізації. Тобто умовами синергізму є: комбінація знань працівників, їх готовність до самовдосконалення, ефективна міжособистісна взаємодія (робота в команді), комунікація, обґрунтовані управлінські рішення.

При цьому погоджуємося з Л. Тамаріною, що в організації методичної роботи треба, по-перше, забезпечувати неперервність зв'язків традиційних (концептуальність, системність, фундаментальність, цілісність) і синергетичних (інноваційність, ієрархічність, гомеостатичність, нелінійність, нестійкість, незавершеність, динамічність, самоактуалізація) ідей [9, с. 101]. По-друге, вона має базуватися на таких синергетичних позиціях:

визнанні вродженої цінності кожної людини; флуктуації (відхилення) творчого мислення; суперечливості процесу навчання; дисипації (самоформування) творчих здібностей як ядра методичної роботи; одночасності розвитку всіх суб'єктів процесу; врахуванні вікової чутливості.

Є й інші синергетичні явища, які спостерігаються в методичній роботі: процес самоорганізації методичної роботи, хаос у методичній роботі, ймовірність, зона біфуркації та виникнення аттракторів. Розглянемо їх детальніше.

Процес самоорганізації пов'язаний із мимовільним виникненням відносно стійко існуючих у відкритих нерівноважних системах нових структур; процес або сукупність процесів, які відбуваються в системі та сприяють підтриманню її оптимального функціонування; процес, який сприяє самодобудові та самооновленню цього системного утворення. Самоорганізація в системі методичної роботи полягає у взаємодії її керівників і педагогів, на яких вона спрямована. Необхідно враховувати, що в синергетичній моделі управління методичною роботою адміністратор, який керує нею та навчанням педагогів, не вказує на алгоритм дій чи конкретне завдання, яке вимагає конкретного вирішення, а шляхом визначення проблеми чи створення ситуації, яка спонукає педагога до дії автономно та самостійно. Системі неможливо нав'язати спосіб поведінки чи розвитку, але можливо обрати та стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на управлінський, скільки на самоуправлінський процес, на не сильні, а на ті, що співпадають, резонансні з можливим варіантом розвитку впливу.

При цьому необхідно враховувати основний теоретичний підсумок усіх наукових концепцій самоорганізації, який полягає у висновку про те, що порядок народжується з хаосу; хаос, нерівномірність, необратимість є джерелом порядку. Виникнення структур відбувається самодовільно, спонтанно, а це означає, що фундаментальною властивістю матерії є її активність, здатність до породження незворотніх процесів, які, в свою чергу, організовують матерію [3, с. 25].

В утворенні нових структур і в процесі їх подальшого розвитку величезну роль відіграє випадок. Імовірність, всупереч скептицизму А. Енштейна, є фундаментальною властивістю світу. Світ будується, впорядковується саме тому, що "боги грають в кості", завдяки ймовірності. Таким чином, хаос і порядок, нестійкість та стійкість, імовірність, непередбачуваність і динамічність, зумовленість минулим є взаємопов'язаними фундаментальними характеристиками світу, в якому ми живемо [3, с. 26]. "Хаос", що виникає біля точки біфуркації (точка збою системи, точка розгалуження), не означає, що порядок зникає; він означає, що динаміка процесу стає внутрішньо (і не через зовнішні причини) непередбачуваною. Центральне питання: механізм вибору альтернатив розвитку, вплив випадковостей, які в точках біфуркації принципово неможливо передбачити та прогнозувати, на загальний характер процесів, що розглядають [1, с. 120].

Хаос у системі методичної роботи є присутнім повсюди. Він виявляється в наявності величезного інформаційного поля (пов'язаного як із знаннями з навчальної дисципліни, яку викладає вчитель, так і з інформацією щодо науково-методичного, нормативно-правового забезпечення процесу навчання тощо), в межах якого необхідно не просто орієнтуватися, а вибудовувати нові логічні структури, відсутність одного правильного рішення в проблемних ситуаціях, виникнення навчально-педагогічних ситуацій невизначеності, неорганізаційні та спонтанні наміри самого педагога, який залучений до методичного процесу тощо.

Біфуркація в методичній роботі являє собою альтернативні розвилки віяла можливостей у виборі інформаційно-технологічного забезпечення підвищення професійного рівня педагогів, критичний момент невизначеності майбутнього розвитку педагога як професіонала тощо. В процесі методичної діяльності сама робота педагога над проблемною темою під час опрацювання літератури може привести його в точку біфуркації. Як вважають В. Курейчик і В. Писаренко, спрацьовує “ефект метелика”, коли деякий випадковий фактор (думка, висловлена побіжно автором роботи, яку читає педагог, викладений у якійсь статті факт, схема, наведена в книзі, фраза, якою обмовився колега) призводить до того, що різноманітні раніше різнобічні уявлення об'єднуються в нову, добре впорядковану структуру. В інтелектуальному компоненті системи науково-педагогічних уявлень у педагога виникає відчуття безпосереднього розсуду істини, впевненості в правильності знайденого рішення [4, с. 20].

Механізми самоорганізації в системі методичної роботи мають зумовити її вихід на стійкий стан структури – аттрактори еволюції. Це не тільки механізми “подолання хаосу”, а й алгоритми еволюції в часі [1, с. 119].

В системі методичної роботи після проходження педагогом точки біфуркації подальша робота спрямована на те, щоб надати новій системі наукових поглядів педагогів прийнятне соціокультурне оформлення: відточити формулювання, знайти додаткові аргументи, зробити необхідні посилення, тобто породити текст, відповідний аттракторам, вихід на який у точці біфуркації стався під впливом якогось випадкового фактора. Однак, якби педагог у точці біфуркації потрапив під вплив якогось іншого випадкового фактора, розвиток його системи наукових поглядів міг би піти іншим шляхом. Аттрактором у такому разі можна вважати, наприклад, систему компетентностей, формування якої в педагога є метою всієї методичної роботи [4, с. 20].

Модель розвитку системи методичної роботи регіону на засадах синергетики, на нашу думку, має вигляд, представлений на рис. 1. У якості основи ми частково використали модель, яку представили В. Курейчик і В. Писаренко. В свою чергу, дослідники зазначають, що зразком для них була модель “синергетичної розкладки”, яку запропонувала Г. Глотова для аналізу дослідницької діяльності педагога [4, с. 20].

В традиційній моделі здійснення методичної роботи як на рівні регіону, так і на інституційному рівні передбачено, що адміністрація практично пасивна до інновацій знизу, що відповідає принципам жорсткої централізації. Такий стан речей виконує функцію гомеостазу, при якому ініціативи педагогічних колективів мінімальні. У сучасному стані система методичної роботи має відносно “закритий стан”.

При інноваційно-синергетичній моделі управління методичною роботою роль адміністрації полягає не лише в забезпеченні цього гомеостазу, а у відгуку на ініціативи знизу, здійсненні функції превентивного, попереджального управління, яке здійснюється через генерацію паралельних, альтернативних полів можливих ініціатив. Рушійними факторами, які призводять до нестабільного стану речей, стають: зміна соціального замовлення до системи освіти (особливо в умовах її реформування), недостатність матеріально-технічної підтримки освіти з боку держави, збільшення інформаційних потоків, деформація потоків мотиваційно-ціннісних ресурсів тощо. Впоратися з обвальним інформаційним потоком і ціннісним здвигом неможливо без радикальної зміни аттрактора (необхідна зміна форм освітніх траєкторій, іншого змісту освіти та методів організації навчального процесу) (рис.).

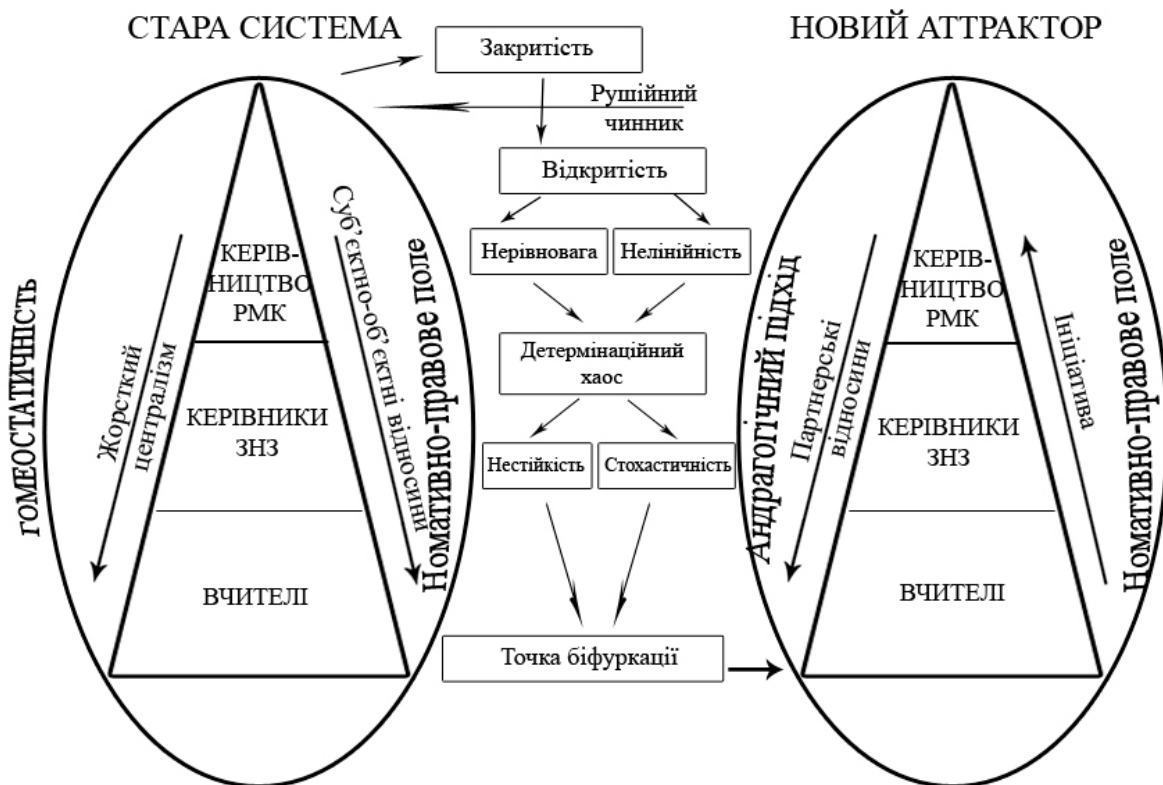


Рис. 1. Модель розвитку системи методичної роботи на синергетичних засадах

Процес змін починається з переходом усіх компонентів системи методичної роботи до “відкритого стану”. Як стверджують В. Курейчик і

В. Писаренко, для педагога це “відкриття” може здійснюватися як у безпосередньому спілкуванні з колегами, наприклад, на конференціях, наукових семінарах, під час особистих контактів, так і при читанні наукової літератури. Це дає можливість “відкрити” дуже багато різноманітних поглядів [4, с. 20].

У результаті проходження стадії “відкритості” відбувається перехід системи методичної роботи до “нерівноважного стану”, який характеризується наростаючим дисбалансом між “входом” величезного інформаційного поля й “виходом” – порівняно малим поки обсягом власних здорових, корисних і тих, що мають хоч якийсь сенс, думок педагогів.

Стадія “відкритості” переводить систему методичної роботи не тільки в “нерівноважний”, а ще й у “нелінійний” стан. Це означає, що завдяки зіткненням з новими поглядами та уявленнями всі компоненти системи методичної роботи отримують можливість для зміни й розвитку в різних напрямках. Все буде залежати від маси випадковостей.

Взаємодія та взаємопроникнення в системі методичної роботи станів “нерівноважності” й “нелінійності” призводять до переходу на стадію “детермінаційного хаосу”, коли починається лавиноподібний процес народження нових структур-зародків педагогічних уявлень, які можуть стати основою кардинальної трансформації системи.

На стадії “детермінованого хаосу” ці структури-зародки, виникаючи, тут же розпадаються, звільняючи місце для нових структур-зародків, які, не отримавши, в свою чергу, суттєвої розробки, теж руйнуються та змінюються на нові. Це призводить до значних емоційних та інтелектуальних навантажень педагогів. При проходженні стадії “детермінованого хаосу” педагоги не можуть контролювати, яка саме структура-зародок з’явиться в певний момент.

Стадія “детермінованого хаосу” готує перехід на наступну стадію – “стохастичності”. Система методичної роботи переповнюється безліччю нових, але досить розрізаних і недоопрацьованих ідей та уявлень, які мають різну ймовірність щодо можливості їх подальшого використання для вирішення конкретних методичних проблем і завдань. На цій стадії інтелектуальний компонент педагога характеризується наявністю багатьох розрізаних уявлень, які не утворюють цілісності, логічної впорядкованості системи. “Детермінований хаос” готує перехід ще до однієї стадії – “нестійкості”, коли система починає змінюватися по-різному. Це виявляється, насамперед, у тому, що систематично наростають кількісні характеристики інформації, яка асимільована педагогом, тоді як ступінь її впорядкованості, структурованості систематично знижується.

Сильний тиск рушійного чинника в процесі подальшої роботи над педагогічною проблемою може привести педагога до точки біфуркації (поліфуркація), коли чутливість системи загострюється так, що мінімальний випадковий вплив може викликати бурхливий незворотній процес, що іменується в синергетиці як “катастрофа”. Однак “катастрофа” – не остання ста-

дія. На стадії “катастрофи” за новим зразком структурована система наукових уявлень представляється як самоочевидна й правильна тільки самому носію; вона в такому вигляді не може бути асимільована педагогічним співтовариством, оскільки не має належного дискурсивного оформлення в знакових утвореннях культури. Тому наступною стадією є стадія нового “аттрактора” (тобто сама система методичної роботи стає новим аттрактором, який пропонує певні шляхи вирішення педагогічної проблеми). Подальша робота спрямована на те, щоб надати новій системі методичної роботи відповідне оформлення (відточити формулювання, знайти додаткові аргументи, створити необхідні посилання, тобто створити новий текст, який характеризує аттрактор, вихід на який у точці біфуркації відбувся під впливом певного мінімального випадкового фактора). Однак, якщо система методичної роботи потрапить у точці біфуркації під вплив будь-якого іншого випадкового фактора, розвиток міг би відбутися іншим шляхом.

**Висновки.** Таким чином, ми вбачаємо значний потенціал у застосуванні синергетичного підходу до процесу методичної роботи з педагогічними працівниками, що зумовлено її розумінням як самоорганізаційної структури, яка має дати змогу сформуванню нової високоефективної системи науково-методичного забезпечення професійного зростання вчителя в між-атестаційний період.

При цьому необхідно забезпечити такі умови, як: відкритість педагогічної діяльності; виявлення ініціативи педагогом; прагнення педагога до самовдосконалення, самореалізації; свободу вибору, яка полягає в можливості педагога визначати шляхи розвитку без тиску ззовні; реалізація ініціатив, що висуваються, та доведення їх до позитивного результату; орієнтація педагогічної системи на цілі саморозвитку.

Представлена модель розвитку системи методичної роботи як самоорганізаційної структури показує процес “розгортання”, а всередині кожної стадії процесу має місце своє “синергетичне розгортання”, що має зумовити формування нової системи (аттрактора).

#### **Список використаної літератури**

1. Бородкин Л. И. Синергетика в изучении неустойчивых историко-политических процессов: от “равновесия ужаса” к “ужасу неравновесия” / Л. И. Бородкин // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. / рэдкал.: У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэд.) і інш. – Минск : БДУ, 2007. – Вып. 3 – С. 118–128.
2. Карпенко М. П. Когномика / М. П. Карпенко. – Москва : Изд-во Современного гуманитарного университета, 2009. – 225 с.
3. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монография / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 236 с.
4. Курейчик В. М. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем / В. М. Курейчик, В. И. Писаренко // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 16–23.
5. Курейчик В. М. Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза / В. М. Курейчик, В. И. Писаренко // Открытое образование. – 2014. – № 3. – С. 55–62.



6. Пенцак Є. Четверта індустріальна революція і освіта [Електронний ресурс] / Є. Пенцак // Management.com.ua : сайт. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/be/be379.html>.

7. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнього дня / Й. Хейзинга. – Москва : Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.

8. Global Challenge Insight Report. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource] // World Economic Forum. – Mode of access: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf).

9. Tamarina L. The synergetic approach to liberal education of the university students / L. Tamarina, E. Sokolova, E. Limarova et al // Mediterranean journal of Social sciences. – Rome : MCSER Publishing, 2015. – Vol. 6. – № 2. – S 3. – S. 98–104.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

### **Сырцова О. Н. Система методической работы как самоорганизационная структура непрерывного образования педагога**

*В статье рассмотрен вопрос определения возможностей применения синергетического подхода к организации методической работы с педагогическими работниками в межаттестационный период. Выдвинут тезис, что система методической работы является сложной самоорганизационной структурой, которая принципиально не поддается контролю.*

*Показано, что в условиях реформирования системы образования в Украине, повышения требований к уровню профессионализма педагога и становления его как мотивированного работника, увеличения информационных потоков и изменения социального образовательного заказа отход от жесткой централизации в управлении и смягчение административного давления на систему методической работы должны стать факторами становления ее новой структуры, которая обеспечит образовательные потребности учителя.*

*Охарактеризованы семь основных принципов применения синергетического подхода к системе методической работы: два из них – принципы бытия (которые характеризуют фазу “порядка”, стабильного функционирования системы, ее жесткую онтологию, простоту описания) и пять – принципы становления (которые характеризуют фазу трансформации, обновления системы, прохождения ею последовательно всех стадий путем гибели старого порядка, хаоса испытаний альтернатив и рождение нового порядка).*

*Представлена модель развития системы методической работы как самоорганизации структуры с определением и характеристикой основных ее этапов, где процесс изменений начинается с переходом всех ее компонентов в “открытое состояние” и завершается после прохождения точки бифуркации в формировании новой системы (аттрактора).*

**Ключевые слова:** *система методической работы, синергетика, самоорганизационная структура, гомеостатичность, нелинейность, открытость, неустойчивость, динамическая иерархичность, точка бифуркации, аттрактор.*

### **Syrtsova O. The System of Methodical Work as the Self-Organizational Structure of Teacher's Continuous Education**

*The article is devoted to the problem of determining of the possibilities of using of the synergetic approach to organizing of methodical work with pedagogical workers during the inter – attestation period. The thesis is advanced that the system of methodical work is a complex self-organizing structure, which in principle can not be controlled.*

*The increasing of the requirements for the level of teacher's professionalism and developing it as a motivated employee, increasing information flows and changing the social*

*educational order, moving away from rigid centralization in management and mitigating administrative pressure on the system of methodical work which should become factors in the formation of its new structure and will ensure the educational needs of the teacher in the context of reforming of the educational system in Ukraine has been shown in the article.*

*The seven basic principles of applications of the synergetic approach to the system of methodical work has been characterized: two of them are the principles of being (which characterize the phase of "order", stable functioning of the system, its rigid ontology, simplicity of description) and five - the principles of becoming (which characterize the phase of transformation, updating of the system, passing by it consistently of all stages through the destruction of the old order, the chaos of testing alternatives and the birth of a new one) has been characterize here.*

*A model for the development of a system of methodical work as a self-organization of a structure with the definition and characteristic of its main stages is presented, where the process of changes begins with the transition of all its components to an "open state" and ends after passing the bifurcation point in the formation of a new system (attractor).*

**Key words:** *system of methodical work, synergetics, organizational structure, homeostaticity, nonlinearity, openness, instability, dynamic hierarchy, bifurcation point, attractor.*

УДК 371.14.2:796.07.(032)

**О. О. СКРИПОВА**

викладач

**К. В. ДИМОВ**

викладач

**А. В. ДИМОВ**

викладач

Чорноморський національний університет ім. Петра Могили

## КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З ВЕСЛУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті ґрунтовно розкрито структурні компоненти концептуальної моделі підготовки майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного до професійної діяльності. Запропоновано модель, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на професійну діяльність у галузі фізичної культури та спорту, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців. Наголошено, що концептуальна модель відповідає всім вимогам сучасного моделювання систем.*

**Ключові слова:** тренер-викладач з веслування академічного, модель, моделювання, структурні компоненти.

Концептуальна модель підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності у вищих навчальних закладах побудована нами відповідно до сучасних соціально-економічних вимог підготовки фахівця вищого навчального закладу, нових вимог щодо модернізації та оновлення змісту професійної підготовки студентів, особистісно-зорієнтованого підходу до навчання майбутнього тренера-викладача. Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й отримувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в ґносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту та формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовують у педагогічній науці. Моделюванню відводять важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу відображено в працях В. Г. Афанасьєва, І. Б. Новика, В. О. Штоффа та ін. [2; 5; 7]. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в наукових доробках С. І. Архангельського, Н. В. Кузьміної та ін. [1]. Цей метод є ін-

тегративним, він дає змогу об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати під час вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Моделювання створює можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження. Г. В. Суходольський [6] пропонує таке визначення поняття моделювання: це процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами [4]. Особливостями моделювання як методу є: цілісність вивчення процесу, тому можливо побачити не тільки елементи, а й зв'язки між ними, а також можливість вивчення процесу до його здійснення. Позитивною є можливість виявити негативні наслідки й ліквідувати або послабити їх до реального прояву.

У процесі розробки моделі ми виходили з того, що головна мета підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності у вищих навчальних закладах полягає в поетапному формуванні в нього готовності до професійної діяльності з урахуванням особистісного підходу до навчання студентів завдяки створенню відповідних організаційно-педагогічних умов.

*Метою статті* є розкриття основних компонентів концептуальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності.

Під системою підготовки майбутніх тренерів-викладачів розуміємо сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніше зовнішніх. Іншими словами, система, в самому широкому сенсі, – це замкнута об'єктивна єдність пов'язаних один з одним елементів, упорядкованих за певним законом або принципом. Основою впорядкування системи є, як правило, мета її функціонування. Пропонована нами система підготовки розміщується та функціонує в цілком певному зовнішньому освітньому просторі. Взаємодія системи з освітнім простором здійснюється через вхід і вихід системи. Під входом розуміємо точку (або область) впливу на систему ззовні; під виходом – точку (або область) дії системи, спрямованої поза межі системи [3].

Модель професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів розуміємо як відкриту динамічну інтеграційну систему, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог галузі фізичної культури та спорту до фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” і “спеціаліст”. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь і враховують особливості професійної діяльності фахівця, було розроблено та змістовно охарактеризовано педагогічну технологію підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності.

Вирішенню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка моделі професійної підготовки зазначеної категорії

фахівців з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, що ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідною складовою успішної самореалізації людини, отже, в свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей та творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають загальнопрофесійним, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки [10; 12]. У нашому дослідженні модель має свої складові, які залежать від мети дослідження й дають можливість простежити будь-яку грань характеристики об'єкта дослідження.

У запропонованій нами моделі підготовки як способу бачення об'єкта дослідження притаманні декілька переваг: “згорнутість” наукового знання, морфологічна та структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта й моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

На сучасному етапі розвитку наукового знання загалом можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату й побудованих на його основі моделі. До них належать:

- зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного;
- передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності);
- можливість утілення методологічних постулатів у практику діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, що підтверджує в результаті ймовірнісний прогноз (практичність моделі);
- мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача та студента, що дає змогу водночас досягти гарних результатів (ресурсомісткість моделі);
- ступінь використання запропонованої моделі й технології науковцями та практиками, в тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі та методології в практиці).

Ґрунтуючись на цих міркуваннях, ми пропонуємо власну концептуальну структурно-функціональну модель підготовки майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного до професійної діяльності, яка повністю відповідає зазначеним критеріям.

Зауважимо, що модель має всі ознаки системи. На концептуальній моделі це показано за допомогою пролонгованого результату підготовки. Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має: мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елемен-

тів, що становлять систему; свою систему управління, що входить у загальну систему.

У цьому сенсі терміни “система”, “підсистема”, “елемент” мають відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі більш високого рівня. І, навпаки, ця ж система може охоплювати системи більш низького рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним залежно від принципів, прийнятих за основу [9; 11]. Обґрунтування системи підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, що базується на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз і власний досвід уможливили визначення її структурних компонентів. Компонентами підготовки визначено чотири підсистеми, а саме: організаційно-технологічна, діагностично-коригувальна, процесуально-змістова та результативно-рефлексивна.

Коротко охарактеризуємо ці підсистеми.

Першою підсистемою в запропонованій системі є *організаційно-технологічна*. Організаційний бік підсистеми – це сукупність засобів і методів, що визначає вибір мети та критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. Технологічний бік підсистеми є набором правил, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, під час яких створюється результат із певними параметрами та якістю. Технологічна підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Управління в технологічній підсистемі полягає в ретельній розробці технології, надалі – в її вдосконаленні в міру необхідності та уважному контролі за якістю підготовки фахівців упродовж усього терміна навчання. Об’єднуючи ці дві підсистеми в одну, можемо стверджувати, що організаційно-технологічна підсистема визначається метою та завданнями підготовки майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного до професійної діяльності.

Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. До завдань зараховано: підготовка висококваліфікованих тренерів-викладачів, готових до успішної професійної діяльності в закладах спортивного профілю; надання студентам ґрунтовних професійних компетенцій, що формуються під час фахової підготовки та узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції, що торкаються особистості майбутнього фахівця як суб’єкта діяльності та спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності. До завдань підготовки ми також зарахували: формування вмінь і навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної діяльності; розвиток творчого потенціалу особистості студента; забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб і діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, що сприятимуть формуванню професійної компетентності, що об’єднує професіоналізм, творчі здібності, висо-

кий інтелект майбутніх тренерів-викладачів. Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з іншого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб.

Другою є *діагностично-коригувальна підсистема*, що визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь і практичних навичок з майбутньої професійної діяльності. Основною метою цієї підсистеми є з'ясування знань та вмінь із циклу професійно-орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу.

Науковці розрізняють діагностику як загальний підхід і діагностування як процес (складову) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це прояснення всіх обставин течії дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Варто також розрізняти діагностування навченості студента, тобто наслідків, досягнутих результатів і наочності. Навченість розглядають як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації окресленої мети. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. У нашому розумінні діагностування – це співвіднесення результатів зі шляхами, способами їх досягнення, вияв тенденцій, динаміки формування продуктів навчання. Отже, діагностування рівня стану сформованості цілісної системи професійних знань, умінь і практичних навичок з майбутньої професійної діяльності повинно охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.

Коригування розглядають як цілеспрямований педагогічний вплив із метою усунення, виправлення наявних помилок і попередження аналогічних [8; 11]. Зазначимо, що термін “корекція” найбільш уживаний у психології та корекційній педагогіці, проте не є доречним у педагогічних дослідженнях.

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну, діагностично-коригувальну, ми можемо передбачити, що буде з'ясовано рівень знань і вмінь щодо планування засобів, методів та форм проведення тренувальних занять; розробки програм спортивних свят, турнірів, олімпіад, показових виступів спортсменів; використання різних засобів навчання й розвитку, в тому числі тренажерів, комп'ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять з фізичної культури та професійного спорту; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців у цьому випадку зорганізується через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності, побудо-

ву на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності, яка містить сукупність професійних знань, умінь, що відображають адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців діагностується наявний рівень знань, умінь і навичок майбутнього тренера-викладача, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією, рівень здоров'я, фізичних і психічних кондицій у майбутнього фахівця. На цьому етапі аналізують моделі підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури та спорту, вибудовується модель майбутнього тренера-викладача. Навчально-пізнавальна діяльність студентів відповідно до поставленої мети зорганізується через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену й спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Основною метою третьої, *процесуально-змістової підсистеми* реалізації моделі професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного у вищих навчальних закладах, є набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Процесуальний бік зазначеної підсистеми відображає етапи, форми, методи й засоби формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійної діяльності. Це визначається формами та методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. До форм належать: лекції, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, виробнича практика. До методів зараховано: ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовку власної презентації, використання електронних підручників і електронної пошти, комп'ютерну діагностику. До засобів належать: навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід.

Змістовий бік підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні професійні ситуації, оволодівають новими знаннями; знаходять на сайтах Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень у галузі фізичної культури та спорту; визначають перспективну мету й завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність зорганізується як спільно-індивідуальна.



Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання процесуально-змістової підсистеми, а саме: забезпечення системи знань, умінь і навичок із навчальних дисциплін: “Організація масової фізичної культури та спорту”, “Маркетинг і менеджмент у спорті”, “Фізкультурно-спортивні споруди та логістика спортивних заходів”, “Професійна майстерність тренера-викладача”, “Історія фізичної культури, олімпійського та професійного спорту”. Зауважимо, що для професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах характерна поліфункціональність, що виражається у взаємозалежності й взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координуючої й інтегруючої функцій. Їх виокремлення умовне, оскільки межі між навчанням, вихованням і розвитком особистості майбутнього тренера-викладача, а також інтеграційними й координаційними процесами в підготовці фахівця відносні.

Остання підсистема *результативно-рефлексивна*, що визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Результативний бік підсистеми визначається структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного до професійної діяльності та рівнями (низький, середній, достатній і високий). Результатом є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Оцінювальний бік підсистеми передбачав аналіз ефективності змісту, форм, засобів і методів формування готовності майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного до професійної діяльності та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох боків підсистеми в єдину – результативно-рефлексивну – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дає змогу поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності та отриманими результатами скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах. Прикінцевим результатом реалізації всіх структурних компонентів моделі підготовки буде готовність майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності. Пролонгований результат підготовки можна відстежити завдяки саморозвитку, самовихованню, самовдосконаленню й самореалізації.

**Висновки.** Ми теоретично обґрунтували та розробили концептуальну модель професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів з веслування академічного, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на професійну діяльність у

галузі фізичної культури та спорту, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Подальшу розробку проблеми вбачаємо у визначенні перспектив пролонгованого результату підготовки майбутніх фахівців.

#### **Список використаної літератури**

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98–111.
3. Карпюк Р. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р. П. Карпюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – 504 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
5. Новик И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – Москва : Политиздат, 1975. – 144 с.
6. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. – 176 с.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 302 с.
8. Czerwiński J. O potrzebie zmian w treściach i strukturze kształcenia oraz doskonalenia kadr trenersko-instruktorskich / J. Czerwiński // Trening. – 2001. – № 3. – S. 163–171.
9. Kiess E. Erfolgskonzept Personal Training: Selbständigkeit, Marketing, Trainingsplanung / E. Kiess. – Duesseldorf : VDM-Verl. Mueller, 2003. – 350 s.
10. Tolley H. How to Succeed at an Assessment Centre / H. Tolley, R. Wood. – London : Kogan Page Ltd., 2005 – 192 p.
11. Vroeijenstijn A. I. Towards A Quality Model for Higher Education / A. I. Vroeijenstijn // INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition. – March 2001. – S. 34–67.
12. Żukowski R. Kształcenie i doskonalenie zawodowe instruktorów i trenerów: Stan aktualny – perspektywy rozwiązań / R. Żukowski // Trening. – 2001. – № 1. – S. 19–25.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

#### **Скрипова Е. А., Дымов К. В., Дымов А. В. Концептуальная модель подготовки будущих тренеров-преподавателей по гребле академической к профессиональной деятельности**

*В статье обстоятельно раскрыты структурные компоненты концептуальной модели подготовки будущих тренеров-преподавателей по гребле академической к профессиональной деятельности. Предложена модель, направленная на подготовку профессиональной, компетентной, творчески развитой личности, которая ориентирована на профессиональную деятельность в области физической культуры и спорта, а выделенные и описанные структурные компоненты системы подготовки дают возможность использовать ее в других направлениях подготовки специалистов. Подчеркнуто, что концептуальная модель отвечает всем требованиям современного моделирования систем.*

**Ключевые слова:** тренер-преподаватель по гребле академической, модель, моделирование, структурные компоненты.

**Skripova E., Dymov K., Dymov A. The Conceptual Model of Preparation of Future Trainers-Teachers Rowing to Professional Activities**

*The article detailed the structural components of a conceptual model of training of the future trainers-teachers rowing to professional activities. Proposed by the author of the model meets all requirements of the modern simulation systems. In the process of model development proceeded from the fact that the main purpose of preparation of future trainer-teacher to professional activity in higher educational institutions is the gradual formation of future trainer-teacher readiness for professional activities based on personal approach to teaching students through the creation of corresponding organizational-pedagogical conditions. The aim of the article is the disclosure of key components of the conceptual structural-functional model of preparation of future trainer-teacher to professional activity. Components of training identified four subsystems, namely: organizational, technological, diagnostic-corrective, procedural and substantive and effective-reflective. Under the system of preparation of future trainer-teacher understand a set of elements, the internal connection which is stronger than external. The model of professional training of future trainer-teacher is understood by us as an open dynamic system neratzia, which implies taking into account content, objectives, principles, methods, functions, technologies of professional training. We theoretically substantiated and developed a conceptual model of professional training of future trainer-teacher aimed at the training of professional, competent, creative personality, which is focused on professional activities in the field of physical culture and sport are identified and described the structural components of the system of training provided the opportunity to use it in other areas of training.*

*Further elaboration of the problems we see in the development of prospects prolonged result training of future specialists.*

**Key words:** *trainers-teachers rowing, model, modeling, structural components.*

УДК [796:378] (075.8)

**О. О. СЛАСТИНА**

старший викладач

**О. М. БОЛТЄНКОВА**

старший викладач

**В. Г. ПОНІКАРЬОВА**

старший викладач

Харківський інститут фінансів

Київського національного торговельно-економічного інституту

## **ОЗДОРОВЧІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЙОГИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТОК**

*У статті розкрито особливості застосування йоги в процесі фізичного виховання студенток та проаналізовано механізми оздоровчого впливу занять йогою на організм тих, хто нею займається. У ході дослідження було доведено, що використання вправ хатха-йоги в підготовчій та заключній частині заняття з фізичного виховання сприяє значному підвищенню рівня фізичного здоров'я студенток в цілому та покращенню окремих його показників, зокрема силового та життєвого індексів, а також часу відновлення ЧСС після 20 присідань.*

**Ключові слова:** відновлення, здоров'я, йога, силовий індекс, життєвий індекс, маса тіла, студентки, фізичне виховання.

На сьогодні у фізичному вихованні широко використовуються нетрадиційні засоби фізичного розвитку й оздоровлення, серед яких і вправи йоги, що сприяють не лише духовному вихованню особистості, а й удосконаленню окремих фізичних здібностей та підвищенню працездатності. На нашу думку, окремі прийоми тренування за системою йоги можуть бути плідно використані в процесі фізичного виховання студентської молоді.

Теоретичні та практичні аспекти йоги як системи оздоровлення висвітлювали у своїх працях О. Биков (1999 р.), В. Євтімов (1986 р.), Г. Лах Ман Чун (1992 р.) та А. Сідерський (1990 р.). Науковці розглядали та аналізували різні види йоги, детально розкривали її механізми дії на різні системи організму тих, що займалися, вивчали психологічний вплив йоги на особистість. На думку вчених, йозі притаманний великий оздоровчий потенціал, вона може сприяти гармонійному розвитку фізичного і духовного в людині, позитивно впливати на функціональність всіх органів і систем організму людини незалежно від віку і статі.

Проблемам фізичної підготовки особистості засобами йоги присвячені праці Б. Дикого (2013 р.), А. Зубкова, А. Очаповського (1991 р.), Є. Крапивіної (1991 р.), Л. Латохіної (1993 р.), І. Соверди (2013 р.). Вони розкривають механізми впливу йоги на оздоровлення, фізичний розвиток та виховання основних рухових здібностей особистості, наголошують на доцільності використання елементів йоги як засобів фізичного виховання

людей різного віку, надають комплекси вправ йоги та детальні рекомендації щодо їх виконання. Але науковці не ставили на меті вивчити оздоровчий вплив вправ йоги в навчально-виховному процесі студенток, що і визначило актуальність теми нашого дослідження.

**Мета статті** – розкрити особливості застосування йоги в процесі фізичного виховання студенток та вивчити механізми оздоровчого впливу занять йогою на організм тих, хто нею займається.

Методи дослідження: вивчення й аналіз наукової, педагогічної і спеціально-методичної літератури; спостереження; визначення частоти серцевих скорочень (ЧСС), артеріального тиску (АТ), життєвої ємності легенів (ЖЄЛ); динамометрії кисті та окремих антропометричних показників; методи математичної статистики.

Вивчення та аналіз широкого кола джерел [2; 5; 6; 9; 10] показує, що йога – не просто набір фізичних вправ, а ціла філософія. Її вважають однією з найгармонічніших систем розвитку людини, яка допомагає підтримувати хорошу форму й уникати стресів. Як правило, до занять йогою включають різні вправи, що сприяють очищенню організму, вмінню контролювати дихання і пози, які зміцнюють життєві сили. Сьогодні існує безліч систем занять йогою як класичних (традиційних), так і адаптованих для оздоровлення й фізичного розвитку сучасних людей. До класичних належать види йоги, які мають давню історію і пройшли великий шлях розвитку та вдосконалення, серед яких: бхакті-, карма-, джняна-, раджа-, та хатха-йога. Більш новими та адаптованими до сучасності є айенгар-, аштанга-, кундаліні-, пауер-, фітнес-йога та ін.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує хатха-йога, оскільки є повноцінною гімнастичною технологією інтегрального тренінгу, що дає змогу досягти стану йоги, використовуючи ефективні й самодостатні технічні прийоми об'єктом впливу яких є найбільш “матеріальний” компонент енергетичної структури – “фізичне” тіло [9; 10].

З метою визначення оздоровчих можливостей використання вправ хатха-йоги в процесі фізичного виховання студенток ВНЗ, нами протягом трьох місяців був проведений експеримент на базі груп Харківського інституту фінансів КНТЕУ. В якості учасників були студентки першого курсу в кількості 15 осіб – контрольна група та 15 – експериментальна група. Учасники контрольної групи відвідували заняття фізичної культури, що проводилися за навчальною програмою ВНЗ. Для учасників експериментальної групи проводилися заняття з використанням вправ хатха-йоги в підготовчій та заключній частині заняття.

Протягом першого місяця під час підготовчої частини заняття з метою збільшення еластичності хребта, м'язів передньої і задньої поверхонь тіла використовувався комплекс вправ йоги Сурья Намаскар (привітання сонцю). В наступні місяці експерименту діапазон вправ йоги розширював-

ся, техніка виконання вправ ускладнювалася. В заключній частині студентки виконували спеціальні дихальні вправи: ритмічне, ключичне, грудне, черевне та повне дихання.

Для визначення оздоровчого потенціалу вправ хатха-йоги ми, за допомогою експрес-системи, розробленої Г. Апанасенком [1], вимірювали рівень фізичного здоров'я студенток, що входили до контрольної та експериментальної груп до та після педагогічного експерименту. Для оцінки стану здоров'я ми вимірювали в стані спокою: життєву ємність легенів (ЖЄЛ); частоту серцевих скорочень (ЧСС); артеріальний тиск (АТ); масу тіла; довжину тіла; динамометрію кисті. На підставі отриманих даних було розраховано: індекс маси, життєвий індекс, силовий індекс, індекс Робінсона та функціональну пробу (пробу Мартінета).

Отримані результати за всіма перерахованими вище показниками оцінювалися в балах, сума яких дала нам змогу визначити рівень фізичного здоров'я випробовуваних – низький (1), нижчий від середнього (2), середній (3), вищий від середнього (4), високий (5).

Так, порівнюючи основні показники фізичного здоров'я досліджуваних, ми отримали такі результати: індекс маси тіла в учасників контрольної групи до та після експерименту майже не змінився і дорівнював до  $21,30 \pm 0,40$ , а після експерименту –  $21,41 \pm 0,43$  ( $p > 0,05$ ). Подібна картина спостерігалася і в експериментальній групі: до  $21,49 \pm 0,39$ , після –  $21,07 \pm 0,33$  ( $p > 0,05$ ), що свідчить про те, що вправи йоги майже не вплинули на індекс маси тіла досліджуваних.

Значні статистично вірогідні зміни відбулися в учасників експериментальної групи в життєвому індексі. Так, якщо до експерименту цей показник дорівнював  $51,2 \pm 1,74$ , то після –  $58,5 \pm 1,84$  ( $p < 0,02$ ). В контрольній групі таких змін не відбулося. До експерименту життєвий індекс дорівнював  $54,4 \pm 2,51$ , після –  $55,1 \pm 2,48$  ( $p > 0,05$ ). Тобто значне зростання життєвого індексу учасників експериментальної групи було зумовлене використанням в процесі занять фізичної культури вправ йоги.

Подальший аналіз показників фізичного здоров'я учасників показав, що в експериментальній групі після педагогічного експерименту значно зріс силовий індекс (до експерименту –  $32,53 \pm 1,02$ , після –  $38,53 \pm 1,03$  при  $p < 0,001$ ). Статистична перевірка довела вірогідність різниці між цим показником до та після експерименту. Тобто використання вправ йоги в процесі фізичного виховання студенток сприяло підвищенню рівня їхніх силових здібностей. У контрольній групі цей показник до та після експерименту залишився без змін.

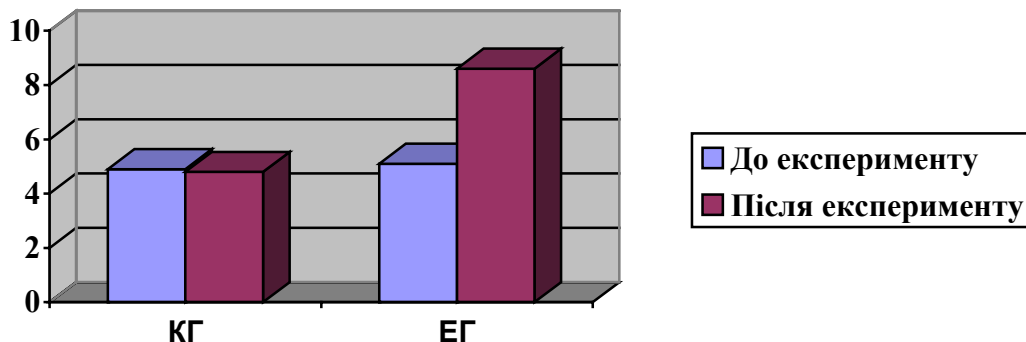
Таблиця 1

**Показники фізичного здоров'я учасників контрольної та експериментальної груп до і після педагогічного експерименту**

Показники фізичного здоров'я учасників	Гр.	До експерименту	Після експерименту	t	p
Індекс маси тіла, кг/м <sup>2</sup>	КГ	21,30±0,40	21,41±0,43	0,19	p>0,05
	ЕГ	21,49±0,39	21,07±0,33	0,82	p>0,05
Життєвий індекс, мл/кг	КГ	54,4±2,51	55,1±2,48	0,2	p>0,05
	ЕГ	51,2±1,74	58,5±1,84	2,9	p<0,02
Силовий індекс, %	КГ	34,27±1,21	34,87±0,95	0,39	p>0,05
	ЕГ	32,53±1,02	38,53±1,03	4,14	p<0,001
Індекс Робінсона, ум. од.	КГ	85,61±2,47	84,14±2,41	0,43	p>0,05
	ЕГ	82,98±2,03	81,44±1,07	0,67	p>0,05
Час відновлення ЧСС після 20 присідань за 30 с, (с)	КГ	114,33±4,92	111,4±4,28	0,45	p>0,05
	ЕГ	106,53±3,71	85,67±2,0	4,96	p<0,001
Загальна оцінка рівня здоров'я (сума балів)	КГ	4,9±0,77	5,1±0,85	0,2	p>0,05
	ЕГ	4,8±0,62	8,6±0,39	5,2	p<0,001

Без змін в контрольній та експериментальній групі до і після експерименту залишився й індекс Робінсона, що свідчить про відсутність впливу вправ йоги на цей показник.

**Рівень фізичного здоров'я учасників до та після експерименту**



Зовсім інша картина спостерігалася при порівнянні часу відновлення ЧСС після 20 присідань. В учасників контрольної групи до та після педагогічного експерименту він знову залишився без змін (до експерименту – 114,33±4,92, після – 111,4±4,28 при p>0,05), а в експериментальній групі після експерименту значно покращився (відповідно 106,53±3,71 до і 85,67±2,0 після педагогічного експерименту при p<0,001), що й було статистично доведено.

Значно вищим після експерименту в експериментальній групі виявився рівень фізичного здоров'я в цілому. Так, якщо до експерименту він дорівнював  $6,27 \pm 0,67$ , то після – зріс до  $9,06 \pm 0,38$  ( $p < 0,001$ ), що свідчить про значне покращення стану фізичного здоров'я під впливом дихальних вправ та асан йоги. В контрольній групі цей показник залишився без змін, зокрема до експерименту він дорівнював –  $6,07 \pm 0,64$ , після –  $6,07 \pm 0,61$  ( $p > 0,05$ ).

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження було доведено, що використання вправ хатха-йоги в процесі фізичного виховання студенток сприяє значному підвищенню рівня їхнього фізичного здоров'я в цілому та покращенню окремих його показників, зокрема силового та життєвого індексів, а також часу відновлення ЧСС після 20 присідань.

#### Список використаної літератури

1. Апанасенко Г. Л. О возможности количественной оценки здоровья человека / Г. Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.
2. Быков О. Гимнастика от ста недугов / О. Быков // Физкультура и спорт. – 1999. – № 7 – С. 24–25.
3. Виды йоги и их отличия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yogarossia.ru/yoga/vidy/vidy-jogi-ix-otlichiya.html>.
4. Дикий Б. В. Застосування індійської гімнастики Хатха-йоги у фізичній реабілітації та ЛФК : методичні рекомендації / Б. В. Дикий. – Ужгород, 2013. – 89 с.
5. Зубков А. Хатха-йога для начинающих / А. Зубков, А. Очаповский. – Москва : Медицина, 1991. – 192 с.
6. Евтимов В. Йога / В. Евтимов. – Москва : Медицина, 1986. – 78 с
7. Крапивина Е. А. Физические упражнения йогов / Е. А. Крапивина. – Москва : Знание, 1991. – 190 с.
8. Латохина Л. И. Хатха-йога для детей / Л. И. Латохина. – Москва : Просвещение, 1993. – 158 с.
9. Лах Ман Чун Г. Е. Эта замечательная йога / Г. Е. Лах Ман Чун. – Москва : Физкультура и спорт, 1992. – 174 с.
10. Сидерский А. Хатха-йога. Концептуальный очерк / А. Сидерский. – Москва, 1990. – 68 с.
11. Соверда І. Ю. Застосування елементів йоги на заняттях з навчальної дисципліни “Фізичне виховання” зі студентською молоддю / І. Ю. Соверда // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2013. – № 5. – С. 248–251.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

#### **Сластина Е. А., Болтенкова О. Н., Поникарёва В. Г. Оздоровительные возможности использования средств йоги в физическом воспитании студенток**

*В статье исследованы особенности применения йоги в процессе физического воспитания студенток и изучен механизм оздоровительного воздействия занятий йогой на организм занимающихся. С этой целью был проведен эксперимент, в котором приняло участие 30 студенток 1 курса. Результатом исследования стало определение влияния упражнений хатха-йоги на уровень физического здоровья студенток. С помощью экспресс-системы, разработанной Г. Апанасенко, было доказано, что использование упражнений хатха-йоги в подготовительной и заключительной части занятия по физическому воспитанию способствует значительному повышению уровня физического здоровья студенток в целом и улучшению отдельных его показателей, в частности силового и жизненного индексов, а также времени восстановления ЧСС после 20 приседаний.*

**Ключевые слова:** *восстановление, здоровье, йога, силовой индекс, жизненный индекс, масса тела, студентки, физическое воспитание.*



**Slastina E., Boltenkova O., Ponykareva V. Recreational Opportunities of the Use of the Means of Yoga in Physical Education Students**

*The article shows that yoga is not just a set of physical exercises, and one of the most balanced systems of human development, which helps to maintain a good shape and to avoid stress. Yoga classes include a variety of exercises that help cleanse the body, ability to control breathing and poses that strengthen the life force.*

*The aim of the article was the study of peculiarities of application of yoga in physical education students and to study the mechanism of the health effects of yoga on the body. With this purpose an experiment was conducted, in which took part 30 students of 1st year. The examined of the control group attended classes in physical education conducted for the curriculum of higher education. For the subjects of the experimental group for three months conducted classes using yoga exercises in the preparatory and final part of the session. In the first month, in the preparatory part of the lesson to increase the flexibility of the spine, the muscles of the anterior and posterior surfaces of the body used a series of yoga exercises Surya Namaskar (sun salutation). In the following months of the experiment, a set of yoga exercises supplemented by new exercise technique has become more difficult. In the final part, the students performed a special breathing exercise: rhythmic breathing, chest, abdominal breathing and complete breathing.*

*The result of this study was to determine the influence of yoga exercises on the physical health of students. Using the system developed by G. Apanasenko, it was proved that the use of yoga exercises in the preparatory and concluding parts of lessons in physical education contributes significantly to the physical health of students in General and to improving individual indicators, in particular power and life index, and recovery time of heart rate after 20 squats. Yoga exercises can also be effectively used to improve the physical fitness of students. The results of the study presented in the paper do not contradict previous research conducted in this area. The data obtained confirm the conclusions of scientists relative to the relaxation effects of yoga on the organs and systems involved in regardless of age and gender.*

**Key words:** *recovery, health, yoga, power index, vital index, body weight, female students, physical education.*

УДК 378.14:796.071.4(477)

**О. В. СТЕЦЮК**

викладач

**А. М. ДИМОВА**

старший викладач, завідувач кафедри

**О. О. СКРИПОВА**

викладач

Чорноморський національний університет ім. Петра Могили

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ПІДГРУНТЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ВЕСЛУВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглянуто деякі аспекти теоретичного підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності. Визначено, що професійна компетентність є інтегративною особистісно-діяльнісною характеристикою людини, заснованою на особистісному (володіння комплексом особистих якостей) та діяльнісному (освоєння різних моделей поведінки) досвіді, й дає їй змогу ефективно діяти в галузі, що стосується її компетенції (певна галузь застосування). Встановлено, що ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту неможлива без якісної практичної підготовки. Зазначено, що майбутній тренер-викладач з веслування академічного повинен бездоганно технічно продемонструвати передбачені програмою фізичні вправи й виконати без ускладнень будь-які контрольні нормативи з навчальної програми школи або вищого навчального закладу. Зроблено висновок, що перспективи подальших досліджень – в опрацюванні та вивченні інших аспектів процесу підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** тренер-викладач з веслування академічного, підготовка, професійна компетентність.

Сьогодні українська система освіти розвивається в різних напрямках. Її характеризують такі властивості: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багаторівневність, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Однією з актуальних проблем педагогічної науки на сучасному етапі є розробка шляхів удосконалення професійної майстерності педагогів, що зумовлено закономірностями суспільного розвитку й високою соціальною значущістю проблеми підвищення якості підготовки фахівця-професіонала, заснованої на гуманістичних ідеалах і принципах.

Українські та зарубіжні науковці розглядали різні аспекти дослідження організації професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічні основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця-педагога (Н. М. Борисенко), психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача й студентів (С. М. Дмитрієва), педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді (А. І. Калініченко), теоретико-методологічні й організаційні основи формування в

студентів потреб у фізичній культурі (А. В. Лотоненко, Л. І. Лубишева), індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ на завершальному етапі навчання (в умовах багаторівневої системи освіти) (А. Є. Наумова), індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. М. Пехота), саморегуляцію професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів (Н. І. Пов'якель), психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності (О. П. Федик), теоретичні основи професійної підготовки вчителя (Н. Д. Хмель), психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді (М. В. Шевчук), педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів (О. М. Яцій).

**Мета статті** – розглянути деякі аспекти теоретичного підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності.

У сучасних умовах спостерігається підвищення соціальної ролі фізичної культури та спорту. Так, за твердженням П. А. Рожкова, це виявляється в підвищенні ролі держави в розвитку фізичної культури та спорту; в широкому використанні фізичної культури й спорту в профілактиці захворювань і зміцненні здоров'я населення; продовженні активного творчого довголіття людей; профілактиці асоціальної поведінки молоді; залученні до занять фізичною культурою й спортом працездатного населення; використанні фізичної культури та спорту в соціальній і фізичній адаптації інвалідів та дітей-сиріт; різкому збільшенні доходів від спортивних видовищ і спортивної індустрії; зростанні обсягу спортивного телерадіомовлення, а також ролі телебачення в розвитку фізичної культури та спорту й формуванні здорового способу життя; різноманітні форм, методів і засобів, що пропонують на ринку фізкультурно-оздоровчих і спортивних послуг.

У науковому колі здійснюється пошук шляхів удосконалення професійної фізкультурної освіти. Сьогодні існує велика кількість наукових праць, автори яких (Г. М. Арзютов, М. Я. Віленський, О. Ц. Демінський, Є. П. Каргополов, А. П. Конох, В. Ф. Костюченко, В. В. Кузін, В. С. Макеева, Є. Н. Перфільєва, П. К. Петров, О. В. Петунін, Н. Є. Пфейфер, Л. П. Сущенко, Ж. К. Холодов, В. Т. Чичикін, А. Г. Черноштан, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкретій та ін.) у процесі дослідження підготовки фахівця галузі фізичного виховання і спорту до майбутньої професійної діяльності приділили належну увагу професійним, структурним, особистісним, комунікативним, організаторським і гностичним характеристикам цієї підготовки, а також спробували розробити найбільш оптимальні, ефективні й комплексні методики організації цього процесу.

На сьогодні в дослідженнях учених із підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах до професійної діяльності досить поширеним є поняття “професійна компетентність”.

У контексті підготовки майбутнього фахівця як соціокультурної проблеми розглядає поняття “професійна компетентність” Н. А. Ара-

новська [1]. На її думку, воно могло б, з одного боку, асимілювати нові відкриття та розробки щодо людського пізнання й практики, а з іншого – дало б змогу визначати освітні вимоги в кожній педагогічній ситуації.

Формування компетентності передбачає створення специфічних умов, тобто зміст професійної підготовки треба моделювати як індивідуально-професійний досвід, причому до складу досвіду необхідно включати, крім когнітивного компонента (традиційно подано в змісті педагогічної освіти), ще й ціннісно-значеннєвий та комунікативно-діяльнісний. Це актуалізує проблему пошуку нових підходів, адекватних сучасним соціокультурним вимогам до підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах.

Поняття “компетентність” визначають як елемент і складову культури; як властивість особистості (особистісний простір ширший за професійний); як високі мотивації до професійної та соціальної діяльності, а також здатність і готовність здійснювати цю діяльність (Н. Л. Сальников, С. Б. Бурухін) [7]. Усі компетенції вчені класифікують за чотирма основними групами: пізнавальні (когнітивні), творчі (креативні), соціально-психологічні та професійні. Імпонує твердження авторів, що при компетентнісному підході змінюються цілі та технології освітнього процесу, при цьому кінцевий результат навчання повинен бути визначений фіксованим набором умінь, компетенцій, за наявності або відсутності яких необхідно оцінювати якість та ефективність навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що більшість учених погоджуються з думкою про те, що професійна компетентність є інтегративною особистісно-діяльнісною характеристикою людини, заснованою на особистісному (володіння комплексом особистих якостей) та діяльнісному (освоєння різних моделей поведінки) досвіді, й дає їй змогу ефективно діяти в галузі, що стосується її компетенції (певна галузь застосування).

При формуванні компетентного фахівця вищого начального закладу актуальним питанням є характеристика основних етапів професійної підготовки з наведенням цілей і сутності кожного етапу.

Стосовно етапів професійної підготовки майбутнього викладача вищого начального закладу, на думку вчених Г. У. Матушанського і Г. В. Завади [4], перший етап такої підготовки характеризується професійним відбором і підбором педагогічних кадрів. Основною метою цього етапу є діагностика на професійну придатність. Другий етап, за визначенням авторів, полягає в навчанні на здобуття права здійснення професійної діяльності у вищій школі та додаткової кваліфікації викладача вищого навчального закладу в магістратурі або аспірантурі. На цьому етапі формування викладача основними параметрами підготовки є професійно-педагогічні знання, які становлять основу теоретичної та прикладної діяльності педагога. Наступний етап професійної підготовки викладача вищої школи – його професійна адаптація, яка передбачає процес звикання викладача до професійної діяльності. Він починається з пасивної та активної педагогічної

практики на етапі професійного навчання й включає в себе різні види стажувань і педагогічну діяльність протягом першого року викладання у вищому начальному закладі. Наступний етап пов'язаний із виробленням професійної готовності до викладацької діяльності. Основна його мета полягає у формуванні “педагогічної компетентності викладача вищої школи”, під якою вчені розуміють “готовність викладача до інтеграції професійно-педагогічних компетенцій і професійно значущих особистісних якостей для продуктивного виконання професійно-педагогічної діяльності”.

Компетентність означає специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання визначеної дії у визначеній певній галузі та включає вузькоспеціальні знання, особливого виду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Д. Равен).

Знання й інтелектуальні здатності визначають кругозір особистості, ієрархію її оцінок, цінностей та результатів діяльності; мотиви характеризують спрямованість особистості, стимулюють і мобілізують її на прояв активності в галузі фізичного виховання та спорту; ціннісні орієнтації визначають сукупність ставлень особистості до фізичної культури в житті, професійної й творчо-активної діяльності; потреби є основною спонукальною й актуалізуючою силою поведінки особистості в галузі фізичного виховання та спорту; фізична досконалість передбачає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які становлять фундамент її активної, перетворювальної, соціально значущої, фізкультурно-спортивної діяльності та життєдіяльності загалом; соціально-духовні цінності визначають загальнокультурний і специфічний розвиток культури особистості; фізкультурно-спортивна діяльність відображає ціннісні орієнтації та потреби, характеризує активність особистості.

За твердженням Г. У. Матушанського та Г. В. Завади [4], компетенції, необхідні для майбутнього професіонала, можна поділити на дві основні групи: універсальні (загальні, ключові, “надпрофесійні”) та професійні (предметно-спеціалізовані).

Як наголошує О. Л. Осадчук, компетенції майбутнього педагога варто диференціювати за двома сукупностями: універсальні – компетенції, що забезпечують адекватний прояв соціального життя людини в сучасному суспільстві, що змінюється; спеціальні – компетенції, що стосуються професійної галузі [5]. Універсальні компетенції, на думку автора, можуть бути поділені на три групи: інструментальні, міжособистісні й системні. Інструментальні компетенції, за словами вченого, забезпечують формування в людини здатності й готовності до самостійної діяльності як у професійному плані, так і в особистому та громадському житті. Міжособистісні компетенції є способом реалізації індивідом різних соціальних позицій, значущих для кожної сучасної людини. Системні компетенції дають людині змогу бачити частини цілого в їх взаємозв'язку та єдності, а також планувати й здійснювати перетворення систем з метою їх покращення. До групи спеціальних компетенцій можуть бути включені загальнопрофесійні

й профільно спеціалізовані компетенції. Загальнопрофесійні компетенції передбачають вільну орієнтацію людини в широкому колі питань, пов'язаних з психологічними, правовими, економічними та іншими аспектами педагогічної професії. Профільно спеціалізовані компетенції стосуються освоєної предметної професійної педагогічної галузі.

В. Шершньова й О. Перехожева вважають, що всі універсальні компетенції (наприклад, загальнонаукові) безпосередньо пов'язані з умінням використовувати знання в майбутній професійній діяльності. Професійні ж компетенції пов'язані з умінням через готовність майбутнього фахівця здійснювати передбачені види професійної діяльності – на певному етапі відбувається поєднання універсальних і професійних компетенцій [9]. Ми поділяємо думку вчених, що в основу всіх компетенцій студента мають бути покладені набуті знання, вміння та навички з усіх спектрів дисциплін, що вивчають.

У формуванні комплексу професійно важливих якостей особистості беруть участь не тільки сукупності властивостей особистості, пов'язані з видом діяльності, а й особистісні якості, професійно важливі для будь-якого виду професійної діяльності (В. Д. Шадріков). Це, насамперед, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, що є важливим компонентом професійної самосвідомості, а також більш специфічні, такі як: емоційна стабільність, тривожність, ставлення до ризику. Особливості перебігу нервових процесів і деякі властивості темпераменту (зокрема екстра-інтроверсія) також є значущими в багатьох видах професійної діяльності, тому що слугують основою для низки професійно важливих якостей особистості: емоційної стабільності, тривожності, схильності до ризику, самооцінки.

Специфіка вищих навчальних закладів фізкультурного напрямку полягає в тому, що найважливішим компонентом змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту є інтенсивна рухова діяльність, тобто процес навчання здійснюється за допомогою й через різноманіття фізичних вправ. Тому студент у процесі професійної підготовки повинен оволодіти не тільки загальнопедагогічними знаннями та вміннями, а й спеціальними якостями, які залежать від його рухово-технічного потенціалу.

У процесі підготовки й навчання майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту складаються ті орієнтири, навички, знання, які надалі великою мірою будуть визначати особистість у галузі фізичного виховання та спорту, її реальне місце й значущість у суспільстві. Таким чином, резерви покращення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту необхідно шукати в системі вищої школи.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури з обраної проблеми дослідження, а також на підставі власного досвіду ми вважаємо, що ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту неможлива без якісної практичної підготовки. Майбут-

ній тренер-викладач з веслування академічного повинен бездоганно технічно продемонструвати передбачені програмою фізичні вправи й виконати без ускладнень будь-які контрольні нормативи з навчальної програми школи або вищого навчального закладу. За допомогою професійної підготовки майбутній тренер-викладач здобуває повагу та авторитет в учнівському середовищі, у результаті чого ефективність педагогічного впливу такого викладача-майстра значно підвищується. Тому, на нашу думку, необхідно вдосконалювати процес розвитку рухових якостей майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту як професійно значущих, без яких досягнення вершин професійної культури й професійної майстерності стає неможливим навіть теоретично. Основними завданнями рухової підготовки мають бути узагальнення й поглиблення теоретичних знань у цій галузі, а також формування спеціальних умінь і навичок.

На підставі теоретичного аналізу та власного досвіду професійну компетентність майбутнього тренера-викладача з веслування академічного ми розглядаємо як інтегративну характеристику особистості, що визначається рівнем оволодіння фундаментальними знаннями в галузі фізичної культури й спорту та суміжних дисциплін, професіоналізму й здатності повною мірою, відповідно до соціально значущих аспектів, реалізувати професійні знання, вміння та навички в майбутній професійній діяльності.

Отже, якість професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту у вищому навчальному закладі являє собою складну багатофакторну, багатогранну та багатофункціональну проблему. Вирішення питань, пов'язаних із підготовкою фахівців означеного напрямку, на нашу думку, можливо лише за умови комплексного дослідження та аналізу всіх складових організації цього процесу у взаємозв'язку.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах окреслив деякі аспекти теоретичного підґрунтя описаної проблеми. Визначено, що сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України потребує вдосконалення відповідно до вимог і тенденцій сучасного суспільства. З'ясовано, що в процесі підготовки тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності повинні формуватися такі якості особистості, як: самостійність, відповідальність, здатність пристосовуватися до швидкозмінного навколишнього середовища, а також, згідно зі специфікою фізкультурної спрямованості, студент повинен оволодіти не тільки загальнопедагогічними знаннями та вміннями, а й спеціальними якостями, які залежать від його рухово-технічного потенціалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в опрацюванні та вивченні інших аспектів процесу підготовки майбутнього тренера-викладача з веслування академічного до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

### Список використаної літератури

1. Арановская Н. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / Н. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–119.
2. Демінський О. Ц. Дидактичні основи оптимізації спортивного тренування / О. Ц. Демінський ; Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України ; Донецький держ. ін-т здоров'я, фізичного виховання і спорту. – Київ : Вища школа, 2001. – 238 с.
3. Карпюк Р. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р. П. Карпюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – 504 с.
4. Матушанский Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях её модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
5. Осадчук О. Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога / О. Л. Осадчук // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 1 (79). – С. 40–43.
6. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Харків : Гриф, 2003. – С. 37–95.
7. Сальников Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 3–12.
8. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Г. Черноштан. – Луганськ, 2002. – 20 с.
9. Шершнёва В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнёва, Е. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152–153.
10. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. М. Шиян ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1997. – 50 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2017.

---

### **Стецюк Е. В., Дымова А. М., Скрипова Е. А. Некоторые аспекты теоретической основы подготовки будущего тренера-преподавателя по гребле академической к профессиональной деятельности**

*В статье рассмотрены некоторые аспекты теоретической основы подготовки будущего тренера-преподавателя по гребле академической к профессиональной деятельности. Определено, что профессиональная компетентность является интегративной личностно-деятельностной характеристикой человека, основанной на личностном (владение комплексом личных качеств) и деятельностном (освоение различных моделей поведения) опыте, и дает ей возможность эффективно действовать в отрасли, которая касается ее компетенции (определенная область применения). Установлено, что эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста физического воспитания и спорта невозможна без качественной практической подготовки. Указано, что будущий тренер-преподаватель по гребле академической должен безупречно технически продемонстрировать предусмотренные программой физические упражнения и выполнить без затруднений любые контрольные нормативы из учебной программы школы или высшего учебного заведения. Сделан вывод, что перспективы дальнейших исследований – в разработке и изучении других аспектов процесса подготовки будущего тренера-преподавателя по гребле академической к профессиональной деятельности в высших учебных заведениях.*



**Ключевые слова:** тренер-преподаватель по гребле академической, подготовка, профессиональная компетентность.

**Stetsyuk E., Dymova A., Skripova E. Some Aspects of Theoretical Foundations of Preparation of Future Trainer-Teacher Rowing to Professional Activities**

*One of the topical problems of pedagogical science at the present stage is to develop ways to improve professional skills of teachers, due to the laws of social development and social significance of the problem of improvement of quality of preparation of specialists, based on humanistic ideals and principles.*

*The purpose of this article is to discuss some aspects of theoretical foundations of preparation of future trainer-teacher of rowing to professional activities.*

*Today, the research scientists in training of future specialists in higher educational institutions for professional work it is quite common concept of "professional competence". Formation of competence involves the creation of specific conditions. the training contents need to be modeled as individual professional experience, and part of the experience must include, in addition to the cognitive component (traditionally represented in the content of pedagogical education), value-semantic and communicative-active components. This actualizes a problem of search of new approaches adequate to the current socio-cultural requirements for the preparation of future specialists in higher educational institutions.*

*The analysis of psychological and pedagogical literature showed that most scholars agree with the view that professional competence is an integrative personal-dalney characteristics of the person based on the personal (possession of a set of personal qualities), and activity (the development of different behaviours) experience and allows it to operate effectively in the industry, with regard to its competence (defined scope). On the basis of theoretical analysis and own experience, the professional competence of a future trainer rowing is considered as an integrative feature of personality, which is determined by the level of mastery of fundamental knowledge in the field of physical culture and sport and related disciplines, professionalism and abilities to the full, according to socially significant aspects to implement professional knowledge and skills in their future professional activities.*

*It is found that in the process of training of trainers for future professional activity should be formed such personality traits as independence, responsibility, the ability to adapt to rapidly changing environment and, in accordance with the specific physical orientation, the student has to acquire not only general pedagogical knowledge and skills, but also the special qualities that depend on its motor capabilities. Prospects for further research we see the development and the study of other aspects of the process of preparation of future trainer-teacher of rowing to professional activity in higher educational institutions.*

**Key words:** trainer rowing, training, professional competence.

УДК 159.923:159.927

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто проблему психолого-педагогічного супроводу розвитку креативної особистості педагога в процесі його професіоналізації. Теоретично обґрунтовано доцільність оновлення професійної підготовки майбутніх учителів. Визначено й науково обґрунтовано фактори впливу на процес розвитку креативної особистості педагога, зокрема: потреби соціуму, зміна цілей освіти, її глобалізація, посилення ролі особистісних якостей учителя.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічний супровід, креативна особистість, педагог, загальноосвітній заклад.

Актуальність дослідження психолого-педагогічного супроводу розвитку креативної особистості зумовлена особливостями професійної діяльності вчителя, що має виняткову соціально-педагогічну цінність. Проблема підвищення професійної самоефективності педагога в умовах сьогодення викликана важливістю переорієнтації роботи школи в умовах постійних адаптаційних процесів. Звідси виникає гостра потреба в активізації особистісних ресурсів, у тому числі творчих. Адже, щоб швидко адаптуватися до нових умов життя, впевнено діяти в непередбачуваних ситуаціях, успішно долати труднощі, знаходити ефективні шляхи вирішення проблем, людина має активізувати свій творчий потенціал, власну креативність.

Креативність як творча здібність є потужним фактором розвитку особистості, визначає її готовність до нестандартного мислення й поведінки.

Нова постановка проблеми підготовки підростаючого покоління потребує наукового переосмислення існуючих цінностей щодо розвитку креативної особистості, актуалізується пошук оптимальних форм організації навчально-виховного процесу. Особливу роль у цьому відіграє педагог, який здійснює педагогічний супровід розвитку креативної особистості. Відтак, підготовка вчителів, підвищення їх професіоналізму в концепції нової освітянської парадигми стає найважливішою умовою відродження не лише освіти, а й усієї української культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Формула “освіта впродовж життя” має швидко стати не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції неперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності та, насамперед, визначення й визнання її в професійній сфері. Такі ідеали закладаються в особистості змалку й підтримуються суспільством упродовж життя.

Неперервна професійна освіта охоплює декілька етапів підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення: навчання в загальноосвітньому закладі, в позашкільній діяльності, під час дозвілля, професійне навчання й адаптацію, а також реалізацію особистого потенціалу, особистих новоутворень у професійній та постпрофесійній діяльності.

Реалізація ідеї інтеграції в європейський простір потребує переорієнтації всіх цих ланок освіти відповідно до концептуальних засад Болонського процесу щодо підготовки компетентних, мобільних, конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів.

Пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнають максимальний розвиток і самореалізацію кожної особистості, здатність навчатися впродовж життя. Той факт, що знання старіють кожні п'ять років і деякі професії стають непотрібними та зникають, динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація та демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність заміни формули “освіти на все життя” формулою “освіта через усе життя”.

Наразі навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським союзом стратегій щодо формування найбільш конкурентоспроможного й динамічного у світі суспільства, що базується на знаннях.

У зв'язку з цим одним із пріоритетних напрямів системи освіти є стимулювання розвитку креативної особистості, професійного самовдосконалення та спонукання її до управління власною самостійною діяльністю.

Стає очевидним, що цілеспрямоване й ефективне вирішення вказаних завдань стає можливим лише за умови забезпечення позитивної мотивації до процесу професійного самовдосконалення; створення рефлексивного середовища; набуття вчителями досвіду інноваційної педагогічної діяльності; оволодіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення. Із цією метою здійснено аналіз існуючих у педагогічній теорії наукових поглядів на сутність ключових понять досліджуваної проблеми, інтерпретацію підходів до професійного самовдосконалення особистості педагога в безперервній освіті.

**Мета статті** – визначити й науково обґрунтувати фактори впливу на процес розвитку креативної особистості педагога.

У контексті визначених пріоритетів сучасні науковці одностайні в тому, що одним із перспективних наукових пошуків і напрямів є підготовка вчителів до педагогічного супроводу розвитку креативної особистості як важливої людської якості особистості, яка в подальшому стане запорукою особистісного саморозвитку, професійного й духовного самовдосконалення, ефективної професійної самореалізації.

Оскільки в теорії наукового знання до цього часу відсутня будь-яка розгорнута, послідовна й несуперечлива концепція педагогічного супрово-

ду розвитку креативної особистості, то ми керувалися методом сходження від абстрактного до конкретного шляхом вичерпування цікавої для нас сутності, в логіці її розгляду крізь призму: загальне – особливе – окреме (одиничне). Тому, розпочинаючи пошук і конкретизацію сутності феномена педагогічного супроводу розвитку креативної особистості, зазначимо, що, по-перше, жоден з відомих сьогодні педагогічних і психологічних довідників не містить цього поняття у своєму категоріально-термінологічному апараті. По-друге, жодне з науково-методичних джерел, довідників, підручників із педагогіки та психології вищої школи, а також педагогічної психології, характеризуючи особистість учителя й описуючи особливості здійснення ним педагогічної діяльності, не згадує про наявність самого факту об'єктивного існування професійного саморозвитку педагога як такого і, відповідно, не розкриває значущості цього процесу для забезпечення його успіху в житті та професійній кар'єрі. Поясненням тому, на наш погляд, є, з одного боку, домінування застарілої – авторитарної, педоцентричної, а не нової – гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми в організації навчально-виховного процесу, з іншого – розрізненість наукових даних і певна інформаційна прогалина стосовно опису й пояснення сутності цього феномена.

Беручи до уваги фундаментальне концептуальне положення про те, що зовнішні впливи завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови, перетворюючись у переконання через життєвий досвід особистості, ми виділили серед багатьох об'єктивних факторів, що впливають на професійне зростання вчителя, тільки ті, які стосуються мотиваційно-цільової обізнаності, професійної компетентності, процесуально-діяльнісної готовності, ініціативності в здійсненні професійного самовдосконалення, творчого клімату спілкування, інноваційної поведінки, мотивів, наявності методичного інструментарію.

Серед найвагоміших виділено такі: потреби соціуму, зміна цілей освіти, її глобалізація, посилення ролі особистісних якостей тощо.

Названі фактори впливу вказують на необхідність створення особливого стилю розвитку креативної особистості.

Як один із факторів можна назвати потреби соціуму, тобто соціальне та суспільне середовище. Сьогодні, в епоху змін, зростає актуальність знань про людину, про можливості її адаптації до швидкозмінного природного, соціально-економічного й культурного середовища, динамічних змін у всіх сферах суспільного життя. В умовах сучасного соціуму багатьом педагогам не вистачає таких якостей і знань, як психологічна та соціальна готовність жити й працювати в нових умовах, готовність і здібність гідно виходити з незвичайних і складних ситуацій, моральна стійкість тощо.

Становлення індивіда відбувається в умовах, коли природний потяг до самоствердження й успіху наштовхується на конкуренцію, що постійно зростає, підвищені вимоги до особистості на ринку праці. Потрібен інший набір особистісних якостей, який дає людині змогу успішно інтегруватися

в складне соціальне середовище: здатність до швидкого освоєння нового, гнучкість, динаміка, мобільність, уміння діяти методом “спроб і помилок”.

З переходом до ринкових відносин і демократизації життя нашого суспільства гостро постало питання вдосконалення підготовки вчительських кадрів, формування в них нових якостей, зокрема здатності бути провідником дитини в розвитку її креативності, самопізнанні, в саморозвитку й особливо в самореалізації. Загальноосвітньому навчальному закладу потрібен учитель-психолог, учитель-технолог, учитель-дослідник, який повинен уміти вирішувати творчо, на високому рівні складні професійні проблеми. Важливі також зміни характеру відносин учителя-вихователя з дітьми. Особистість педагога – дієвий фактор формування особистості школяра. У реальній діяльності педагог наочно демонструє засвоєні ним моделі поведінки, соціальні норми й цінності. Його індивідуально-психологічні характеристики зумовлюють цінності вихованця. Виховний потенціал педагога не обмежується його педагогічною технологією, оскільки він виховує учнів, як зазначав Г. Костюк, “своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю до учнів, а також уважністю, спостережливістю, розумінням особистості кожного учня, щирістю у взаєминах з ними” [4, с. 423].

Педагоги, реалізуючи себе, наповнюють змістом світ цінностей дитини. Однак лише той педагог успішно справляється із цією місією, який постійно працює над розвитком у собі мотивації до оволодіння духовною культурою, поглиблює та урізноманітнює знання, орієнтується на систематичне вдосконалення своєї професійної майстерності.

Іншим вагомим фактором, який не лише актуалізує розвиток креативної особистості, а й впливає на процес його стимулювання, є глобалізація освіти.

Україна, як власне і весь світ, перебуває в очікуванні нової епохи й водночас намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, а й розвиток самої дійсності відповідно до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ ст.

Дослідження В. Андрущенка переконливо свідчать, що “центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі” [1, с. 6].

На думку вченого, освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що наразі розгорнулися в світовому інтелектуальному середовищі. Йдеться про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини в ХХІ ст.

Західний світ намагається охопити її Болонськими деклараціями. І хоча головні напрями розвитку освіти в них визначені досить перспективно, запитань усе ще залишається більше, ніж відповідей. Проблема загальної філософії освіти поступово утверджується як головна проблема сучасної світової освітньої політики.

Вагоме слово в цьому зв'язку має сказати українська педагогічна еліта. Історично вона завжди мала передові позиції. Усьому світові відомі імена та ідеї видатних українських педагогів – Макаренка, Сухомлинського, Ушинського, Ващенка, Русової... Ми маємо продовжити їх пошуки в контексті сучасної історичної епохи, здійснити широкоформатний прогноз розвитку освітянської справи, запропонувати суспільству фундаментальні нововведення, які б забезпечили ефективну модернізацію освіти, як того вимагає практика [1, с. 6].

На думку Є. Зеленова, нагальною стає потреба розробки методологічних і теоретичних засад нового напрямку в теорії професійної педагогічної освіти, а саме – планетарного підходу до навчання й виховання майбутніх педагогів [3, с. 5].

Загальна методологія нашого дослідження базується на принципах діалектики й детермінізму (перший відображає суперечливий зв'язок людини з природою та соціумом, вектор постійного пошуку гармонізації цих відносин, другий розкриває об'єктивну глобальну зумовленість виникнення єдиної планетарної цивілізації); на теорії наукового пізнання, філософських положеннях про взаємозв'язок між процесами навчання та виховання; на системному підході до цілісних педагогічних процесів і явищ, положеннях аксіології про ієрархічність і системність ціннісних орієнтацій особистості.

Відомим і беззаперечним є новаторський внесок ученого Є. Зеленова щодо методологічного значення принципів і методів системного підходу до пізнання, які передбачають, на його думку, взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності (екологічного становища, економіки, політичної діяльності, громадських рухів, систем освіти тощо). Серед концепцій гармонізації та гуманізації відносин у системі “екосфера – людство – людина” займають провідне місце ноосферна концепція В. Вернадського та концепція коеволюції природи й людства М. Моїсеєва. У них переконливо доведено необхідність і можливість об'єднання людства в єдину планетарну спільноту, інакше людський рід може зникнути [3, с. 5].

Дійсно, розвиток професійної освіти є потребою, без задоволення якої суспільство не має майбутнього. Останнє потребує активізації зусиль держави й громадянського суспільства щодо матеріального забезпечення освіти, зростання теоретичної активності педагогів і вчених щодо прогнозування основних напрямів розвитку освіти в XXI ст. Українські вчені (М. Згуровський, В. Кремень, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, О. Савченко та ін.)

в останні роки виступили з низкою праць, де вказана потреба осмислюється досить ґрунтовно.

Найповніше обґрунтування концептуальної канви сучасної філософії освіти знаходимо у наукових доробках В. Андрущенко. На основі п'яти принципових положень учений формулює рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної політики. На його думку, глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, надшвидкості турбореактивної авіації, нанотехнології змінюють образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу. І доки ми не усвідомимо сенсу того, що відбувається, не сформуємо бодай теоретично, як говорять синергетики, “порядку із хаосу”, ми ніколи не вибудуємо систему освіти, яка б забезпечила більш-менш задовільну підготовку людини до життя [2, с. 7].

Ми вважаємо, що ці концептуальні положення надзвичайно актуальні як у науковому, так і в соціально-педагогічному аспектах, оскільки проблема зумовлює відшукання шляхів і способів вирішення сучасних завдань розвитку вищої освіти, що постійно виникають у глобалізаційно-інформаційному мультикультурному просторі.

У сучасних умовах працівникам освіти необхідно, як стверджує І. Зязюн, “сфокусувати свої зусилля, вони повинні усвідомити існування альтернативних можливостей, а також врахувати протиріччя між необхідністю, з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з другого, – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству. Рівень прогресу, якого можна досягти без примусу, залежить від розуміння двох вихідних положень. Перше полягає в тому, що демократичні ідеї слід розвивати кожному новому поколінню, використовуючи для цього систему освіти. Друге – має існувати зв'язок між прогресивними змінами в суспільстві та філософією реформи системи освіти” [6, с. 9].

Необхідно зазначити, що прихильники планетарної педагогіки Н. Піщулін та Ю. Огородников у своїх дослідженнях до найважливіших, фундаментальних, вузлових категорій, що представляють сучасну модель професійної освіти та орієнтують на формування планетарно-космічного типу особистості, зараховують:

- універсальність, яка в освіті має дві взаємопов'язані сторони: універсальність освіченої особистості, здатної результативно діяти в широкому діапазоні сфер життя, та опора навчання на універсалії, тобто гранично загальні поняття, що об'єднують у єдиний проблемний вузол багато галузей буття;

- цілісність, що має три сторони: зміст освіти, який утримує цілісність буття в переліку навчальних предметів, методи його надання, що спираються на всі здібності людини: її інтелект, відчуття, інтерес до пізнання, а також духовна єдність світу і учня, коли їх неможливо розділити на “об'єкт і суб'єкт пізнання”;

– фундаментальність – концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних сенсів буття, спрямованість освіти на універсальні й узагальнені знання, істотні й стійкі зв'язки, на структурний і змістовний перегляд навчальних курсів та їх узгодження один з одним для вироблення єдиних культурно-науково-освітніх просторів;

– компетентність і професійність за своїм значенням протилежні вузькій спеціалізації та включають таку обов'язкову якість, як етична позиція відносно предмета свого вивчення й дослідження в контексті гармонії практичності й людяності;

– гуманізація та гуманітаризація – це процеси приведення освіти, її змісту й форми у відповідність до природи людини, її душі та духу [7].

Стратегічні цивілізаційні зрушення та посилення глобально-інтеграційних тенденцій у системі освіти пов'язані з еволюцією сучасних філософських поглядів: у центр наукового осмислення сьогодні поставлена особистість.

На нашу думку, якісне оновлення освіти як сфери формування людини передбачає орієнтацію на підготовку педагога, спроможного нести подвійну відповідальність за дитину та соціальне життя. Зазначена обставина зумовлює потребу переосмислення методологічних засад професійного становлення фахівця як інноваційної людини та суб'єкта цілісної педагогічної діяльності. Адже педагог, незалежно від фаху, повинен бути підготовленим до спектру відповідей на значуще для кожної людини історіософське запитання: “Яке наше місце, роль і призначення в сучасному соціумі?”

Вища педагогічна освіта – це, насамперед, система підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, яка здійснюється на основі розвитку науки та культури з урахуванням вимог виробництва, ширше – суспільної практики та перспектив їх розвитку. Чи змінить це визначення “вищої освіти” практика XXI ст.?

У пошуку науково-педагогічного фундаменту духовного відродження професійної освіти ми маємо відповісти на гостроактуальні питання сьогодення: під впливом яких чинників особистість майбутнього педагога буде успішною в професійній діяльності? Якими людинознавчими підходами можна сформуванню творчу, всебічно розвинену й духовно збагачену особистість майбутнього фахівця? Чому сучасні концепції формування особистості вчителя не відповідають дійсності тощо?

Пошук філософських основ професійної підготовки майбутніх педагогів планетарного масштабу передбачає, насамперед, визначення критеріїв відбору філософських течій, концепцій, учень тощо з погляду їх відповідності основним тенденціям світового розвитку. Так, за основу ми взяли й модифікували критерії відбору філософських підстав планетарного навчання та виховання студентської молоді:

– гуманістична спрямованість основних засад концепції. На думку Є. Зеленова, однією з основних тенденцій розвитку людства є його поступова гуманізація, про це свідчить історія всіх народів і країн світу;



- креативна спрямованість основних засад філософського напрямку чи концепції. Тільки на шляху креативної спрямованості можна чекати відчутного прориву в процесі професійної підготовки майбутніх учителів;
- загальнопланетарна спрямованість основних засад філософських учень і течій. Цей критерій, на думку вченого, з якою ми цілком погоджуємося, відповідає як глобальним тенденціям розвитку людської цивілізації, так і завданням нашого дослідження;
- оптимістична спрямованість основних філософських положень, тобто не просто декларування віри у “світле майбутнє”, а намагання пропонувати заходи та шляхи його досягнення.

Отже, перед філософією освіти й педагогікою постають такі завдання, які вимагають інноваційного підходу й творчої, інноваційної культури мислення майбутнього педагога.

Визнаючи проблему особистості пріоритетною, ми маємо виходити з потреби вдосконалення самого освітнього простору. Це означає, що завдяки нашим швидко зростаючим можливостям маніпулювати людським організмом і психікою разом з технологічною спрямованістю сприйняття й користування цими станами ми можемо переходити від природних до інтенційних способів соціального конструювання [5, с. 5].

Ще одним із важливих факторів варто назвати зміну цілей (мети) освіти, оскільки це одне із головних завдань, яке постає перед сучасним навчальним закладом.

Сьогодні наша школа переживає складний, але надзвичайно цікавий період. Нові освітні моделі та окремі програми іноді примушують згадати “старі добрі часи”, коли ділянка шкільного навчання була турботливо обмежена стабільними навчальними планами й забезпечена чіткими методичними рекомендаціями. Поява натомість курсів різних інноваційних проєктів досить закономірна: школа повинна й може бути такою самою багатоаспектною та неоднозначною, як саме життя. Альтернативні програми задають нові “простори можливостей” для дітей і вчителів. Проте можливість вибору й самовизначення, що з’явилася, залишається небажаною для педагогів, а іноді є своєрідним подразливим фактором. Туга за методичними рекомендаціями, противага деякій “традиційній системі навчання” (під якою розуміють не будь-яку певну модель, а саму ідею стабільності, нерухомості, незмінності навчання) примушує замислитися над тим, що гнучкість учителя, його здатність до справжнього професійного розвитку загалом не залежить від новітнього технологічного забезпечення (нові програми або нове обладнання), а вимагає певного рівня сформованості досить специфічних здібностей, які давали б змогу змінювати, перетворювати й творити свій професійний стиль.

Надзвичайна гнучкість і динамічність шкільної освітньої системи примушує цілком по-новому поставити проблему підготовки вчителів. У цій ситуації надзвичайно цікавою є спроба переорієнтації педагогічної освіти із засвоєння окремих технологій на формування готовності вибирати, засвоювати та використовувати технології з орієнтацією на нове. Само-

визначення, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливість до нового – це не просто індивідуальні особливості професійної діяльності, а низка вмінь, які підлягають формуванню. У свою чергу, такі традиційні характеристики вчителів, як пасивність, мотиваційна кваліфікація, ригідність, свідчать про неволодіння специфічними технологіями перетворення своєї діяльності.

**Висновки.** Отже, педагогічна освіта повинна будуватися на ідеології розвитку (саморозвитку). Психолого-педагогічний супровід розвитку креативної особистості має відповідати вимогам часу та якісно змінюватися як змістовно, так і технологічно, а інтеграція професійно-освітнього процесу у ВНЗ детермінуватиме нову якість підготовки сучасних педагогічних кадрів.

#### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 6–12.
3. Зеленев Є. А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді : монографія / Є. А. Зеленев. – Луганськ : Вид-во НЦППрК “НОУЛЖ”, 2008. – 272 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Кремень В. Г. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : 2011. – С. 3–7.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Київ : ВПЮЛ, 2001. – 503 с.
7. Пищулин Н. П. Философия образования / Н. П. Пищулин, Ю. А. Огородников. – Москва : Центр инноваций в педагогике : Москкомобразования : МГПУ, 1999. – 234 с.
8. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу // Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 316–345.
9. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Сущенко. – Київ, 2014. – 533 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

#### **Сущенко Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития креативной личности**

*В статье рассмотрена проблема психолого-педагогического сопровождения развития креативной личности педагога в процессе его профессионализации. Теоретически обоснована целесообразность обновления профессиональной подготовки будущих учителей. Определены и научно обоснованы факторы влияния на процесс развития креативной личности педагога, в частности: потребности социума, изменение целей образования, его глобализация, усиление роли личностных качеств учителя.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, креативная личность, педагог, общеобразовательное учреждение.

### **Sushchenko L. Psychological and Pedagogical Support of the Development of Creative Personality**

*The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support for the development of the creative personality of the teacher in the process of his professionalization. Theoretically justified the advisability of updating the vocational training of future teachers. The factors influencing the development of the creative personality of the teacher, in particular: the needs of the society, the changing goals of education, its globalization, the strengthening of the role of the personal qualities of the teacher are determined and scientifically substantiated.*

*It was determined that one of the promising areas of scientific research and acting teacher training to support the development of creative teaching as an important personality of the human personality, which will guarantee the future of personal self-development, professional and spiritual self, efficient professional fulfillment.*

*The attention that the general methodology of our study is based on the principles of dialectics and determinism (the first reflecting contradictory relationship with nature and society, the vector constant search for harmonization of the relationship, the second reveals the global objective predetermination emergence of a single planetary civilization); on the theory of scientific knowledge, philosophical positions about the relationship between learning and education; on a systems approach to integrated educational processes and phenomena provisions of the hierarchy of values and value orientations systematic person.*

*We believe that quality education renewal areas like human formation provides guidance on the preparation of the teacher, able to carry a double responsibility for the child and social life. This circumstance leads to the need to rethink methodological principles of professional development as a professional and innovative person as the subject of integrated educational activities.*

**Key words:** *psychological and pedagogical support, creative personality, teacher, general educational institution.*

УДК 378.8:51

**Т. І. СУЩЕНКО**

доктор педагогічних наук, професор  
Класичний приватний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті висвітлено й науково обґрунтовано психологічні особливості реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Проаналізовано підходи науковців до проблеми реалізації індивідуального підходу в освіті. Визначено зміст, функції та основні концептуальні напрями особистісно орієнтованого педагогічного процесу.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтований педагогічний процес, педагог, система освіти.

Останнім часом дослідники проблем, що стосуються модернізації професійної підготовки освітянських кадрів, наголошують на тому, що сьогодні необхідна не реформа, а радикальна система перебудови освіти, якісно нові її результати, валідність рейтингу творчого педагога, що корелюється з високими його особистими рисами в сучасному соціальному, науковому та загальнокультурному ракурсі.

Втім, існуючий процес перебудови ігнорує накопичені наукові уявлення філософії, теології, літератури, соціальних наук, психології, педагогіки про особливості соціальної місії сучасного творчого педагога, викладача, вихователя, організаторів педагогічного процесу як унікальних, складних, неоднозначних і неповторних людських особистостей, інтереси й мотиви яких не завжди збігаються з тим, що пропонує їм традиційне навчальне середовище університетів, інститутів, кафедр, керівників шкіл. Чи виникне в такому середовищі гостра потреба викладачів, учителів і студентів духовно взаємодіяти, творити, щиро та відкрито виявляти свою унікальність, ініціативу, підвищувати науково-дослідницьку активність, особливу духовну місію, інтелектуальні й вольові зусилля тощо? Що для цього потрібно?

Відомий дослідник, філософ, теоретик і практик організації перебудови вищої освіти П. Саух, на наш погляд, виділяє найактуальніші й найважливіші для такої перебудови напрями, зокрема такі, як:

– одночасний взаєморозвиток людини та навколишнього середовища. Йдеться не про людину, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи й, що її оточує, а про єдність того й іншого, тобто про “людиноосвітню цілісність”;

– формування людини як планетарного суб'єкта, що зумовлює не обмеження самого принципу пріоритетності особистості, а розкриття трансперсональності в надрах індивідуальності;

– кардинальні зміни у формуванні цілісної людини на основі синергетичних методологічних підходів, що передбачають модернізацію зміс-

ту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, самокерування, самоврядування тощо;

- забезпечення нестандартного підходу до навчання, повноти та високої якості предметних знань, актуалізації міжпредметних зв'язків, професійного становлення й професійної адаптації, що гарантує інтеграцію знань, синтез гуманітарного та природничого знання;

- подолання професійної замкненості й культурної обмеженості, що означає не транслювати інформацію, а навчати узагальненим, універсальним засобам діяльності та масштабному культурологічному мисленню;

- формування творчого мислення як здатності відкриття самого себе, вислуховування власної природи, відтворення нових сил, відчуттів, переживань тощо [4, с. 27–30].

**Мета статті** – визначити й науково обґрунтувати психологічні особливості, зміст і концептуальні напрями реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу.

Аналіз авторських концептуальних підходів сучасних дослідників до модернізації освіти, які, на наш погляд, необхідно враховувати у визначенні шляхів досягнення будь-яких цілей її оновлення в умовах інформаційної епохи, безпосередньо залежить від компетентності в усіх названих питаннях викладачів вищої школи, від рівня їх високопрофесійної підготовки задовго до того, як вони зроблять перші кроки до сучасної студентської аудиторії. Адже сталося так, констатує П. Саух, що вже на пам'яті одного покоління декілька разів змінюються уявлення про світ і доводиться багаторазово перенавчатися, оскільки сьогодні 5% теоретичних і 20% професійних знань оновлюються щорічно. У деяких країнах (у США) визначено навіть одиницю вимірювання старіння знань фахівця, так званій “період напіврозпаду компетенції” (зниження компетентності на 50%). За багатьма професіями цей поріг наступає менш ніж через 5 років, тобто раніше, ніж закінчується період навчання у ВНЗ [4, с. 22].

Дослідники педагогічної творчості та й самі творчі педагоги увійшли в таку динамічну зону свого розвитку, яка моделює нову місію школи, вищого навчального закладу, що вимагає від кожного педагога необхідності усвідомлення нового смислу свого професійного життя, визначення свого образу буття, оволодіння універсальними константами й орієнтирами, які, насамкінець, сприятимуть побудові й реалізації Каптеревської вільної освіти, яка більше ста років “відповідає особливостям душевного складу, підтримує індивідуальність і чужа примусу. Така освіта передбачає наукове вивчення людської природи, ґрунтовну оцінку і групування різноманітних культурно-освітніх засобів” [3, с. 78].

Щоб сприяти входженню освіти в контекст сучасної життєтворчості та культури, коли людина живе в усе більше невизначеній ситуації, коли готових рішень немає й бути не може, коли потрібно знаходити ці рішення, приймати їх і нести за них відповідальність, оптимальна їх реалізація мож-

лива лише на основі творчого ставлення самих педагогів, організаторів освіти до життя й становлення молоді особистості в ньому з метою оптимального формування її життєвих позицій, потреб, ціннісних орієнтацій, уявлень про людей і про себе, особливого професіоналізму. Саме тому необхідні нові глобальні концептуальні підходи, критерії та вимоги до оцінювання й визнання іміджу, професійного статусу й успішної педагогічної діяльності творчих педагогів усіх ланок освіти. Розглянемо найвагоміші з них.

По-перше, для творчого педагога характерна здатність гармонізувати мету та зміст сучасного педагогічного процесу, який ми розглядаємо як особистісно орієнтований процес духовного взаємозбагачення педагогів і учнів, викладачів і студентів в умовах комфортного психологічного клімату навчальних взаємин, високої діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості.

Особливостями такого педагогічного процесу є такі:

- педагог в особистісно орієнтованому педагогічному процесі діє не за навчальними програмами й стандартами, а за грамотно визначеною й поставленою метою та готовністю учнів до глибокого сприйняття навчального матеріалу і розумом, і почуттями й інтелектуальними потребами;
- створює педагогічні умови для повного самовиявлення внутрішніх сил і здібностей шляхом розкріпачення думки;
- органічне поєднання діяльності педагога і учнів у єдиному й активному пізнавальному процесі;
- забезпечення учням свободи визначення темпів навчання й творчої діяльності, надання їм можливості здати екстерном окремі розділи програм і навіть предметів з метою виграшу життєвого часу;
- в організації особистісно орієнтованого процесу ні на хвилину не закінчується неперервний процес особистісного, духовного й професійного самовдосконалення педагога, методичного оновлення професійної діяльності.

По-друге, процес успішної професіоналізації педагога не може ефективно функціонувати поза рефлексивними механізмами, які допомагають самоформувати внутрішні для цього мотиви. Як тільки педагог починає ставити перед собою якусь важливу педагогічну мету, він, не помічаючи цього, займається створенням власного іміджу, і не тільки краще виглядає, а й краще себе почуває, більш упевнено, а в підсумку – дійсно успішніше працює.

Створюючи свій образ, творчий педагог тим самим професійно самовдосконалюється. Особистісний його імідж як щось внутрішнє виявляється в конкретних продуктах творчості, в конкретному педагогічному процесі. Найчастіше – в оригінальності, експресії, вмінні транслювати свою неповторну особистість у кожному компоненті педагогічного процесу – від досягнення основної мети та завдань до відбору змісту, засобів, способів і прийомів їх презентації, а також у стилі спілкування з усіма учасниками цілісного педагогічного процесу, в кожній емоційній реакції на поведінку учнів, у свободі творчої імпровізації.

Внутрішній образ – це, насамперед, культура вчителя, безпосередність і свобода, привабливість, емоційність, гра уяви, добірність, зворотний шлях постановки й вирішення проблем, асоціативне бачення, несподіване виявлення яскравих сходинок радості духовної взаємодії, дійсний внутрішній настрій на творчість, на співробітництво, на співтворчість, здатність швидко актуалізувати найбільш адекватні педагогічні рішення, будувати альтернативні гіпотези.

Ознакою іміджу творчого педагога є техніка гри, ігрова подача, особливі форми вираження свого ставлення до навчального матеріалу, передача щирого позитивного емоційного ставлення до кожного учня, а також володіння вмінням успішно все це самопрезентувати в педагогічному процесі.

Зважаючи на вищезазначене, вказані абстрактні формулювання складових характеристик творчого педагога, за якими можна простежити рух до професійного іміджу, ми запропонували для практичного використання кожним педагогом найпопулярніші, найточніші й найдоступніші, на наш погляд, характеристики для пізнання себе та цілеспрямованого саморозвитку творчості, користуючись з цією метою Портретом “Ви творчий педагог, якщо”:

- володієте високою професійною компетентністю, самостійністю суджень, варіативністю та сміливістю в прийнятті рішень;
- здатні випереджати себе “вчорашніх”, заглядати в своє майбутнє, вибудовувати нові творчі повороти й педагогічні знахідки;
- безкомпромісні в боротьбі з негативними явищами, пристрасні в захисті творчих знахідок;
- легкі на асоціювання й на безбоязну “гру ідеями”, вмієте приводити учнів у стан захоплюючого інтелектуального напруження;
- відрізняєтеся вимогливістю та настійністю, незадоволеністю приблизними й поверховими знаннями, прагнете в усьому дійти до самої суті, максимально наблизитися до ідеально-кінцевого результату;
- володієте сміливістю розуму та свіжістю погляду, щоб взяти під сумнів загальновизнані знання в педагогіці, щоб зруйнувати їх заради створення кращої якості життя та прискорення темпів розвитку учнів. Довіряєте своїй інтуїції, коли ще немає точних логічних доказів. Умієте протиставити свою ідею думці більшості та, якщо необхідно, вступити в конфлікт із нею;
- цінуєте гарні запитання й не противитесь нововведенням, не шкодуєте зусиль і додаткового часу на переучування, пристосування до нової ситуації;
- не прагнете до переваги над іншими, здатні побачити в собі щось істотно важливе, на чому варто фіксувати увагу з метою професійного самовдосконалення й стимулювання вільнодумства в педагогіці тощо.

Отже, творчість педагога треба розглядати як належний прояв професійної культури його педагогічної діяльності, як своєрідний інтегральний показник ціннісного сприйняття своєї професії та свого ставлення до

виконання кожної з її функцій, сукупність яких у творчій діяльності та в системній цілісності й визначає творчий потенціал.

Ще сто років тому В. Бехтерев зазначав, що школи переслідують здебільшого утилітарні або тільки навчальні цілі. Вони навчають фізиці, математиці, природознавству, але при цьому незважають на те, що людина – це найголовніше, і що для держави та суспільства, крім державних діячів, потрібні ще особистості, які розуміли б, що таке людина, як і за якими законами розвивається її психіка, як її оберігати від ненормальних відхилень у цьому розвитку, як краще використовувати шкільний вік людини для її розвитку, як краще організувати її виховання, як варто огороджувати сформовану особистість від упадку інтелекту та моральності, якими засобами варто попереджати виродження населення, як треба підтримувати самодіяльність особистості, усуваючи розвиток пагубної в суспільному змісті пасивності, якими засобами держава повинна оберігати й гарантувати права особистості, в чому повинна полягати розумна боротьба зі злочинністю, яке значення мають ідеали в суспільстві, як і за якими законами розвивається масовий рух розумів тощо [2, с. 113].

Заповнення цієї важливої прогалини становить найближчу мету сучасної школи, школи нового тисячоліття. Її реалізація спонукає звертатися до педагогічної науки за допомогою спостереження, опису, моделювання, створення гіпотез, теорій тощо і на їх основі проектувати, конструювати педагогічний процес, усвідомлювати, формулювати й творчо вирішувати педагогічні завдання, здійснювати на цій основі методичну рефлексію. І не тільки методичну.

З огляду на той факт, що вчитель – активний носій теоретико-педагогічної свідомості, він повинен володіти ще й методологічною культурою мислення, що визначає готовність учителя до аналізу, узагальнення й перетворення педагогічних ситуацій, до прийняття рішень про вибір, застосування та створення засобів педагогічного впливу, що відповідає ситуаціям. До такого роду мислення належить педагогічна рефлексія.

Проблеми в діяльності сучасних учителів, на наш погляд, багато в чому зумовлені недостатньою сформованістю здатності моделювати цілісний педагогічний процес, орієнтований на гармонійний розвиток творчої особистості. Розкриття сутності такого педагогічного процесу дає змогу виявити й інші фактори, що блокують його становлення.

Вихідною гіпотезою, що отримала своє експериментальне підтвердження в 25-річних дослідженнях, було передбачення, що педагогічний процес – це “цілісний процес взаємного духовного взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах психологічно комфортного клімату взаємин, діалогової культури й інтелектуальної співтворчості”, що відображає, насамперед, взаємодію виховних і пізнавальних факторів у їх єдності, в їх органічному “сплаві”, у якому абстракція однієї зі сторін просто неприродна й неможлива.



Без такої єдності, в принципі, стає неможливим забезпечення будь-якого логічно й науково обґрунтованого, цілеспрямованого розвитку особистості, її духовно-моральної й інтелектуальної сфери.

Наша концепція вимагала пошуку більш конкретної моделі сучасної особистості учня, яку ми розглядаємо в такій інтерпретації: це обличчя дитини, її доля, звички, емоційний стан, мотиви поведінки. Це її погляди та прагнення, її почуття й спонукання, її вибір і стиль життєдіяльності, спосіб вираження свого внутрішнього духовного світу, ставлення до Батьківщини й до кожної окремої людини.

Згідно з авторським визначенням особистості дитини, ми визначили і характерний вимогам часу *особистісно орієнтований* підхід до організації педагогічного процесу. Його ми розглядаємо як *чуйне ставлення дорослих до дитячих переживань, прагнення до згоди та зближення з дитиною. Це вміння педагогів запропонувати дітям таку форму життєдіяльності, що вражає, захоплює й розвиває; це таке відношення до дитини, що стимулює розкриття її творчої самобутності в кращому самовираженні; це вихід із простору вимушеного навчального спілкування та поетапний розвиток духовного потенціалу особистості дитини.*

Це, нарешті, *звеличення особистості, підвищення її особистісного статусу.*

Організація особистісно орієнтованого педагогічного процесу, згідно з нашою гіпотезою, повинна здійснюватися в декількох напрямках.

Це, насамперед, створення максимальних умов для прояву та становлення творчих можливостей учнів, що передбачає, насамперед, зняття тих обмежень, бар'єрів, що прямо обмежують інтелектуальну ініціативу дитини, її творче самовираження. Такому педагогічному процесу протиприродна убогість ідейного, емоційного життя, властиві багатство вражень, власна дитяча творчість, наявність таких питань, на які діти палко бажають знайти відповіді та невтомно їх шукають. У такому педагогічному процесі й репродуктивна діяльність дітей включає елементи творчості.

Педагог у особистісно орієнтованому педагогічному процесі діє не за програмою, а за дитиною, її настроєм і внутрішнім станом, створюючи умови для повного розкриття та самотворення внутрішніх сил і здібностей дітей шляхом розкріпачення думки.

Це процес, у якому діяльність педагога органічно поєднується з діяльністю дітей у єдиний активний процес співробітництва й духовної взаємодії.

Основою цілісності педагогічного процесу (за Ш. Амонашвілі) є життя дитини, що розвивається в різноманітних формах у повній відповідності становлення всіх її життєвих сил. Здійснювати такий процес означає “запросити закладені Природою в дитині тенденції до посиленої і ледь передчасної діяльності, запросити *делікатно*, задовольняючи потреби в прагненні дитини до розвитку, волі, дорослішання. Це і буде індивідуально-гуманний підхід до дитини в педагогічному процесі, тут може народитися і співробітницька діяльність учителя з учнями” [1, с. 201].

Критикуючи наявні концепції, що поділяють педагогічний процес на два самостійних процеси – навчання й виховання – Ш. Амонашвілі попереджає: “Виходить така нелогічна дійсність: планується, усіляко контролюється, організовується, обладнується й оплачується процес навчання, метою якого є засвоєння школярами міцних знань, умінь і навичок, а наприкінці цього процесу навчання очікується одержати так звану нову людину. Відкіля така надія? Де ж, коли ж молодій людині стати моральною, турботливою, доброю, чуйною, мислячою, працьовитою, естетом, театралом, книголюбом, життєлюбом, суспільною, проникливою тощо? Де ж, коли ж буде вихована *особистість*?” [1, с. 198].

Таким чином, концептуальні підходи Ш. Амонашвілі до розвитку особистості дитини доводять, що вивести школу з кризового стану буде важко, якщо не осмислити по-новому педагогічний процес, що охоплює дитину цілком, приймаючи її такою, якою вона є, і готувати її до життя та діяльності в суспільстві вільних людей, що живуть за законами гуманності, що піклуються про людей минулого й майбутнього, і, звичайно, сучасних, що зробили своїм вищим обов’язком повагу, шанування законів Природи [1, с. 202].

У зв’язку з цим модельною характеристикою особистісно орієнтованого педагогічного процесу, що пройшов експериментальну перевірку, є гнучкість, що допускає зміни в параметрах темпу, обсягу та предметного змісту навчальних програм, вільне визначення темпів навчання, щоб дитині дати можливість виграшу життєвого часу, здачі екстерном окремих предметів.

Ми вважаємо, що ідеальний педагогічний процес практично непомітний для дитини. Такий педагогічний процес було здійснено в практиці А. Макаренка, який, жартуючи, заявляв: “Як би реготали мої пацани, якби вони раптом довідалися, що я їх ще й виховував”.

З огляду на загальну логіку концептуального підходу до організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу необхідно оновлювати й реформувати систему державного контролю, критерії оцінювання результативності роботи школи, існуючі положення про конкурси “Учитель року”, “Школа року” та інші документи. Іншими словами, нова парадигма обліку результатів роботи школи не відкидає попередню, а, навпаки, вбирає в себе, поширюючи свою увагу до таких найважливіших показників, як:

- наскільки педагогічний процес охоплює дитину загалом, із усім її життям, наскільки він є для неї сенсом життя;
- яку людську культуру, в якому обсязі, з якою глибиною та з якою пристрастю привласнює собі дитина;
- які в неї складаються відносини з людьми;
- наскільки педагогічний процес веде дитину до розвитку своєї дійсної природи (Ш. Амонашвілі).

Контролюють та оцінюють за таким підходом не тільки загальний результат впливу безлічі факторів на успіх педагогічного процесу, а й дії кожно-

го з них (наприклад, упровадження або реконструкція навчальних програм, введення нових циклів і курсів, застосування інноваційних методик тощо).

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що одним із основних положень сучасної психолого-педагогічної науки є теза про те, що вдосконалення процесу формування особистості можливе лише за умови реалізації особистісно орієнтованого навчання. А прийоми особистісно орієнтованої педтехніки – це щоденний інструмент учителя, конструктора сучасного педагогічного процесу, що стимулює розвиток особистості. Отже, відстежена пряма концептуальна залежність між нетрадиційним підходом до організації сучасних педагогічних процесів і превалюванням іміджу творчого педагога, визнанням його статусу, що гарантує забезпечення не тільки когнітивних цілей освіти, а й ціннісно-поведінкових позицій в усвідомленому виявленні педагогом особистісно-творчих ініціатив, співробітництва та співтворчості.

#### Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Губерман И. Бехтерев: страницы жизни / И. Губерман. – Москва, 1977. – 158 с.
3. Каптерев П. Новая русская педагогия, ее главные цели, направления и деятельности / П. Каптерев. – Санкт-Петербург, 1914. – 180 с.
4. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
5. Сущенко Т. І. Професійна співтворчість у процесі магістерської підготовки викладачів / Т. І. Сущенко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (06–07 квітня 2017 р., м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. – С. 242–245.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

#### **Сущенко Т. І. Психологические особенности реализации личностно ориентированного педагогического процесса**

*В статье раскрыты и научно обоснованы психологические особенности реализации личностно ориентированного педагогического процесса. Проанализированы подходы ученых к проблеме реализации индивидуального подхода в образовании. Определены содержание, функции и основные концептуальные направления личностно ориентированного педагогического процесса.*

**Ключевые слова:** *личностно ориентированный педагогический процесс, педагог, система образования.*

#### **Sushchenko T. Psychological Features of Realization of Personally Oriented Pedagogical Process**

*In the article psychological features of the realization of the personally oriented pedagogical process are revealed and scientifically substantiated. The approaches of scientists to the problem of implementing an individual approach in education are analyzed. The content, functions and basic conceptual directions of the personally oriented pedagogical process are defined.*

*It was determined that a creative teacher characterized by the ability to harmonize the purpose and content of modern pedagogical process, which is considered by us as personally oriented process of spiritual enrichment teachers and students, teachers and students in edu-*

*cational comfortable psychological climate relationships, high culture of dialogue, intellectual co-creation.*

*The attention on the features of the personality oriented educational process, including:*

- teacher in personally oriented pedagogical process does not act on curriculum and standards, and the well-defined and the intended purpose and the willingness of students to educational material depth perception and intelligence, and feelings and intellectual needs;*
- creating pedagogical conditions for full internal self-powers and abilities through the emancipation of thought;*
- organic combination of teacher and students in uniform and active cognitive process;*
- providing students the freedom of determining the rate of learning and creativity, enabling them to pass separate sections external programs and even items for the purpose of winning the life time; the organization personally oriented process for a minute does not end continuous process of personal, spiritual and professional self-teacher, methodical updates profession.*

*Summarizing, we note that one of the main provisions of the modern psycho-pedagogy is the thesis that improve the process of identity formation is possible only if the realization of personality oriented education. A personality oriented techniques – a daily tool for teacher, designer of modern pedagogical process, stimulating personal development.*

**Key words:** *personally oriented pedagogical process, teacher, education system.*

Ю. М. ТКАЧ

кандидат педагогічних наук, доцент  
Чернігівський національний технологічний університет

## МОДЕЛЬ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

*У статті висвітлено модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Визначено, що основними блоками професійної підготовки є цільовий, змістовий, теоретично-методологічний, організаційно-процесуальний та результативний. Встановлено зв'язки між різними блоками підготовки. Висвітлено змістове наповнення кожного окремого блоку підготовки. Зазначено, що побудована модель є динамічною та здатна до самоорганізації.*

**Ключові слова:** фундаменталізація, професійна підготовка, майбутні економісти, модель.

Сучасні тенденції розвитку педагогічної науки полягають у такому: методологізація і теоретизування; соціологізування і гуманітаризація, включаючи гуманізацію; технологізація процесу навчання на базі комп'ютеризації навчального процесу; генералізація загальноосвітніх завдань, навчального матеріалу, знань студентів, методів навчання на основі виділення і формування системотвірних понять, знань про загальні принципи науки, провідні теорії, основні принципи і закономірності; формування інваріантного ядра і варіативних оболонки математичного знання з урахуванням останніх досягнень науки; інтеграція методологічних принципів базової науки з дидактичними принципами педагогіки; концептуальність навчання основ наук; системний підхід до освіти і дидактики математики; інтеграція дидактики математики, педагогіки, психології і передового педагогічного досвіду в систему, в якій співвідноситься загальне (теорія навчання математики), особливе (предмети і об'єкти вивчення дидактики окремих дисциплін, методичні рекомендації) та одиничне (практична діяльність викладача ВНЗ як суб'єкта вищої освіти) [1].

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх економістів передбачає застосування більш ефективної моделі навчання.

**Мета статті** – описати модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

Сьогодні математичні методи активно проникають у різні сфери людської діяльності. Вони широко використовуються в економіці для розв'язання різноманітних прикладних задач. Разом з тим, інформаційні технології охопили всі сфери життєдіяльності людини, а нове соціальне замовлення вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі економіки.

Тому нами запропонована модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів, що полягає в математизації, інформати-

зації та технологізації навчального процесу, тим самим підвищенні науковості, методологічності та цілісності професійної підготовки майбутніх економістів.

Наша модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів базується на таких концептуальних положеннях, як математизація знань, інформатизація й технологізація навчального процесу, а також компетентнісний підхід. При цьому модель враховує особливості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей та містить такі часткові моделі: описову, структурну, управлінську, синергетичну, ступеневу та функціональну.

Інтеграція є одним із перспективних інноваційних прийомів, здатних розв'язати багато проблем сучасної освіти, у тому числі і в забезпеченні зазначених вище характеристик професійної підготовки та концептуальних положень.

Ми вважаємо, що зводити фундаменталізацію освіти до механічного збільшення обсягу, глибини або розширення меж вивчення фундаментальних дисциплін було б неправильним.

На нашу думку, фундаменталізацію професійної освіти треба розглядати як нову систему, що побудована на взаємозв'язках дисциплін, які вивчаються студентами, та на посиленні ролі фундаментальних дисциплін.

Модель фахівця є еталоном, порівняння з яким дає змогу виявити ступінь наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму. Це такий узагальнений взірець професіонала, який є кінцевою метою діяльності вищої школи і відповідає всім вимогам практики, з урахуванням тих змін, які прогнозуються в недалекому майбутньому. Модель фахівця узагальнює в певну систему характерні саме для цього виду діяльності особистісні якості, знання, навички і вміння, що забезпечують її виконання в будь-яких умовах [1, с. 191]. Н. Нечаєв вважає, що формування моделі фахівця припускає послідовний процес розробки низки проміжних робочих моделей.

Отже, модель повинна давати уявлення про ідеальний образ фахівця.

Модель фундаменталізації професійної підготовки майбутнього економіста подано на рис. 1.

Модель розпочинається та завершується соціальним замовленням. На нашу думку, це повинно бути основоположним та визначальним фактором у системі вищої освіти, що регламентує базові засади професійної підготовки майбутніх фахівців всіх галузей, зокрема економічної.

Практика свідчить, що соціальне замовлення базується на поступовому перенесенні вимог суспільства на всі сфери діяльності людини.

Сьогодні суспільство потребує, як уже зазначалося раніше, висококваліфікованих фахівців в галузі економіки.

Це соціальне замовлення враховується Міністерством освіти та науки України, внаслідок чого ВНЗ пропонуються для кожної спеціальності Стандарти вищої освіти України.

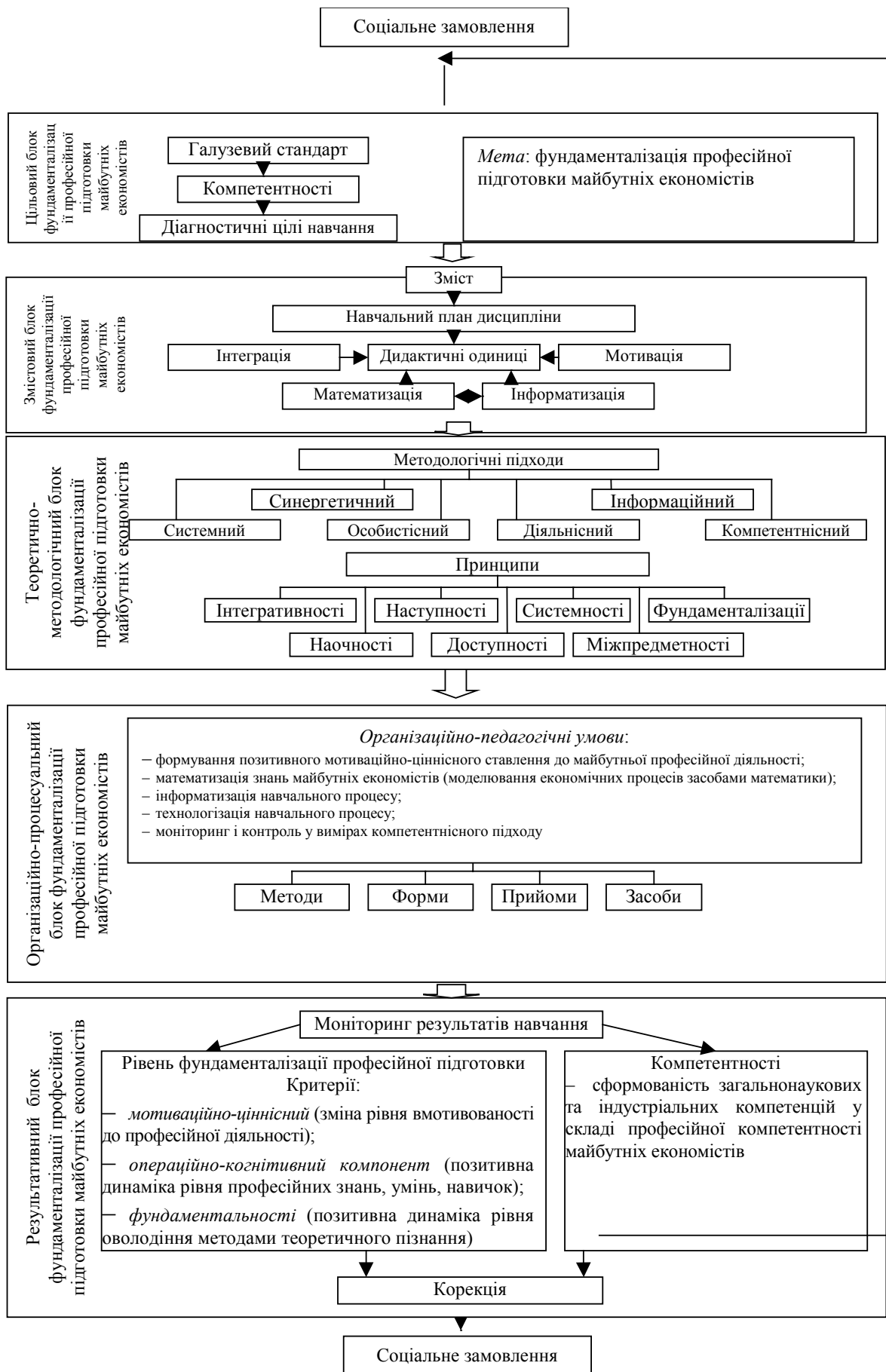


Рис. 1. Модель фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів

*Перший* блок нашої моделі – цільовий блок фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. У свою чергу він містить три складові: галузеві стандарти, компетентності, діагностичні цілі. Як зазначалось вище, галузеві стандарти формуються Міністерством освіти та науки країни в результаті аналізу суспільного попиту на ті чи інші спеціальності та вимог суспільства до означених фахівців. У результаті вимоги до майбутніх спеціалістів формулюються у вигляді компетентностей. Для того, щоб забезпечити набуття студентами відповідних компетентностей, викладачі в процесі підготовки повинні ставити перед собою діагностичні цілі, оскільки навчальний процес має бути технологічно організований для отримання наперед визначеного результату (компетентностей галузевого стандарту). А діагностичні цілі будуть сприяти цьому.

Зауважимо, що певну сукупність компетентностей (рис та якостей особистості) людина отримує від народження, тобто вони передаються їй генетично, тоді як решта формується впродовж життя, а професійній компетентності закладаються у вищому навчальному закладі.

Основна мета, яку ми ставили перед моделлю – фундаменталізація професійної підготовки майбутніх економістів. Досягти цієї мети можна шляхом відповідного змістового наповнення навчального процесу.

Тому *другим* блоком нашої моделі є змістовий блок фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Зміст визначають ті компетентності, які закладені у галузевому стандарті, а реалізується він через навчальний план підготовки фахівців визначених напрямів, зокрема майбутніх економістів. Безпосередньо сам навчальний план ми поділяємо на дидактичні одиниці.

У “Словнику іншомовних слів” дидактична одиниця визначається як “мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об’єкта” [5].

Ми ж під дидактичною одиницею будемо розуміти окремо взятую навчальну тему.

Сукупність дидактичних одиниць створює професійну компетентність згідно з галузевим стандартом, освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця.

Наше прагнення виокремити дидактичну одиницю виводить навчальний процес на технологічний рівень.

Ще А. Макаренко називав навчальний процес особливим чином організованим “педагогічним виробництвом” [2].

Таким чином, технологічно організований навчальний процес – це процес з гарантованим, наперед заданим результатом навчання, а саме компетентностями відповідного галузевого стандарту.

Технологічним забезпеченням навчального процесу з будь-якої дисципліни, і з вищої математики зокрема, на нашу думку, можуть стати технологічні карти [6].



Оскільки фундаменталізація переважає, насамперед, цілісність знань, то особливого значення набуває процес інтеграції.

В. Максимова стверджує, що інтеграція – це об'єднання, поєднання розрізнених елементів в єдине ціле, як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням раніше розрізнених частин та елементів. Інтеграція як поняття теорії систем означає стан поєднання окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що приводить до такого стану [3].

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам освіти, інтеграція є однією з найважливіших методологічних категорій. Вона спрямована на забезпечення цілісності освітнього процесу, на аналіз та формування зв'язків, що їй сприяють.

Основними напрямками інтеграції в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів є:

- науковий синтез;
- виникнення комплексних (інтегрованих) наук;
- міжпредметні зв'язки (зокрема математики та фахових дисциплін);
- наступність у змісті та у формах, методах, прийомах;
- системність знань.

В. Сластьонін розглядає інтеграцію як міждисциплінарну кооперацію навчальних дисциплін та наукових досліджень, змістову та структурно-функціональну єдність навчального процесу [4].

Реалізація принципів інтегративності повинна забезпечити цілісність особистості, цілісність її знання, діяльності в досягненні цілісності, системності об'єктів, що вивчаються, явищ та процесів.

Саме математизація знань та інформатизація навчального процесу є основними засобами фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

Спрямованість на посилення ролі фундаментальних дисциплін, а саме математики та інформатики, є основою нашої концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Коли студент отримує ґрунтовні знання з математики, можна стверджувати, що він оволодіває методологією наукового пізнання.

В умовах суцільної комп'ютеризації кожен фахівець, у тому числі й майбутній економіст, повинен володіти навичками роботи із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Тому у нашій моделі змістове наповнення професійної підготовки майбутніх економістів розглядається через призму інтеграції математики, інформатики та фахових дисциплін.

Таким чином, здійснювати фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх економістів ми пропонуємо на основі математизації та інформатизації навчального процесу. Отже, саме вони є окремими елементами другого блоку нашої моделі.

Надзвичайно важливим для успішної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів є готовність студентів вчитись, оскільки

примус не може дати позитивного результату. Мотивація до навчання стає провідним фактором, що впливає на інтенсивність уваги, якість запам'ятовування тощо і як наслідок визначає ефективність навчального процесу. Мотивація навчання зумовлена організацією навчального процесу, особистісними якостями викладача та студента, особливостями дисципліни, зокрема математики, тощо.

Мотивація до навчання формується, насамперед, самою особистістю і важко піддається коригуванню. Оскільки сукупність мотивів становить мотиваційну сферу особистості, тому варто звернути особливу увагу на формування мотиваційної сфери діяльності студентів.

*Третім* блоком є теоретично-методологічний блок фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Він передбачає кропітку працю у напрямі теоретичного обґрунтування запропонованого нами шляху покращення професійної підготовки майбутніх економістів, а саме її фундаменталізації.

Під час аналізу та дослідження сучасних наукових праць з проблеми дослідження ми виокремили важливі з нашої точки зору методологічні підходи та принципи навчання.

Серед існуючих методологічних підходів значущими, з точки зору фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів, є:

- синергетичний;
- системний;
- інформаційний;
- діяльнісний;
- компетентнісний.

Разом з тим, принципи, яких треба дотримуватись з метою забезпечення раніше сформульованих підходів, такі:

- інтегративність;
- наступність;
- системність;
- фундаменталізація;
- наочність;
- доступність.

Все те, що окреслено у третьому блоці, буде закладати підвалини для подальшої практичної реалізації нашої моделі.

Важливим для реалізації побудованої нами моделі є *четвертий* блок – організаційно-процесуальний блок фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

Для того, щоб досягнути основної мети нашої моделі – фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів – через призму базових засад, що нами визначені раніше, необхідно забезпечити реалізацію таких організаційно-педагогічних умов:

- формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності;

- математизація знань майбутніх економістів (моделювання економічних процесів засобами математики);
- інформатизація навчального процесу;
- технологізація навчального процесу;
- моніторинг і контроль у вимірах компетентісного підходу.

При цьому, оскільки ми передбачаємо технологічно організований процес, то викладач повинен добирати різноманітні технології навчання.

Оскільки, згідно з нашим визначенням, “технологія навчання” – це своєрідний алгоритм спільних дій викладача та студента, який включає в себе комбінацію форм, методів, способів, прийомів та засобів навчання, при цьому правильне та повне здійснення спроектованого навчального процесу гарантує досягнення наперед запланованого результату.

Останнім, *п'ятим* блоком нашої моделі, як і більшістю інших, передбачається визначення рівня фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. Ми пропонуємо для цього використати такі критерії:

- мотиваційно-ціннісний (зміна рівня вмотивованості до професійної діяльності);
- операційно-когнітивний компонент (позитивна динаміка рівня професійних знань, умінь, навичок);
- фундаментальності (позитивна динаміка рівня оволодіння методами теоретичного пізнання).

Разом з тим, паралельно з визначенням рівня фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів треба перевірити рівень сформованості компетентностей, визначених галузевим стандартом.

У випадку відхилення від запланованих результатів необхідно внести корективи та знову відпрацювати все відповідно до моделі.

**Висновки.** Модель, запропонована нами на основі математизації знань, інформатизації й технологізації навчального процесу, а також з рахуванням компетентісного підходу, є динамічною та наділеною здатністю до самоорганізації. У ній розкриваються суть та взаємозв'язки між окремими ланками професійної підготовки майбутніх економістів. Застосування цієї моделі у вищих навчальних закладах сприятиме підготовці більш конкурентоспроможних, висококваліфікованих та мобільних фахів у галузі економіки.

#### Список використаної літератури

1. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р. пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – Київ : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – Москва : Просвещение, 1984. – Т. 4. – 390 с.
3. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В. Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 9–14.
4. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. М. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
5. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – Київ : Довіра : Рідна мова, 2000. – 1017 с.

6. Ткач Ю. М. Технологічні карти з вищої математики : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Ткач. – Ніжин : ФОП Лук'яненко В. В. : Орхідея, 2016. – 115 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2017.

---

**Ткач Ю. Н. Модель фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов**

*В статье освещена модель фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов. Определено, что основными блоками профессиональной подготовки являются целевой, содержательный, теоретико-методологический, организационно-процессуальный и результативный. Установлены связи между различными блоками подготовки. Раскрыто содержательное наполнение каждого отдельного блока подготовки. Отмечено, что построенная модель является динамичной и обладает свойством самоорганизации.*

**Ключевые слова:** фундаментализация, профессиональная подготовка, будущие экономисты, модель.

**Tkach Yu. A Model for Fundamentalizing the Professional Training of Future Economists**

*In the article the model fundamentalization training of future economists. It was determined that the main training blocks are targeted, content, theoretical and methodological, organizational, procedural and efficient units.*

*The first unit – target. In turn, he has three components: industry standards, competence, diagnostic purposes.*

*The second block – contents. Content kompetenosti determine those which are incorporated into an industry standard, and it is realized through curriculum for professionals designated areas of training, including future economists.*

*The third block – theoretical and methodological. Among the existing methodological approaches significant in terms fundamentalization training future economists are: synergy, system, information, activity, competence. However, the principles to be followed in order to ensure sformulyuvanyh earlier approaches include: integrative, continuity, consistency, fundamentalization, visibility, accessibility.*

*The fourth – organizational and procedural. In order to achieve the main goal of our model fundamentalization training of future economists, in the light of the basic principles by which we still need to ensure the implementation of organizational and pedagogical conditions to form a positive motivational value attitude to prospective professional activity; mathematization of knowledge of future economists (simulation of economic processes by means of mathematics); informatization of educational process; technologization educational process; monitoring and control of the dimensions competence approach.*

*The fifth – effective. We offer this use the following criteria: motivational value (change in motivation to the profession), operational and cognitive component (positive dynamics of professional knowledge and skills) fundamental (positive dynamics of mastering the methods of theoretical knowledge).*

*Established connections between different blocks of training. Deals with the semantic content of each block of training. It is noted that a model is dynamic and has the property of self-organization.*

**Key words:** fundamentalization, professional training, future economists, model.

УДК 378.147:81'271:640.4(045)

**К. В. ТРОФІМУК**кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет**НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ КУЛЬТУРИ  
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

*У статті на підставі проведеного аналізу сучасної науково-теоретичної бази умовно диференційовано підходи до визначення поняття “культура професійного спілкування” на когнітивно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, аксіологічний; розглянуто різні підходи науковців щодо виділення структурних компонентів культури професійного спілкування; уточнено дефініцію “культура професійного спілкування”.*

**Ключові слова:** культура професійного спілкування, наукові підходи, професійна підготовка, структурні компоненти.

Аналіз теоретико-практичних завдань сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що значна їх частина пов’язана з формуванням регулятивних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема – з їх професійним спілкуванням. Відомо, що успішність фахівців, діяльність яких пов’язана з наданням послуг, безпосередньо залежить від рівня сформованості культури професійного спілкування.

**Мета статті** – диференціювати наукові підходи до розуміння сутності поняття “культура професійного спілкування”.

Розглянемо поняття “спілкування” як основу складової культури спілкування. Учені визначають складність та багатогранність феномена спілкування, адже воно є предметом вивчення багатьох наук: педагогіки, етнології, філософії, лінгвістики, психології та ін. Кожна наука досліджує окреме коло питань, безпосередньо пов’язаних зі спілкуванням, тому варто зауважити, що кожен аспект комунікативної діяльності може бути предметом аналізу різних навчальних дисциплін. Уперше термін “спілкування” використав філософ Давньої Греції Арістотель, увівши його до наукового обігу. Саме у спілкуванні Арістотель вбачав основу виникнення мистецтва культури та мови. Демокрит визначав спілкування як мистецтво життя, яке полягає в тому, щоб належно думати, говорити та діяти. Сократ і Платон розглядали філософію як діалог, взаємне спілкування, як засіб пізнання себе та інших – пізнання істини.

Різні аспекти феномена спілкування досліджували багато науковців: Г. М. Андрєєва, А. Баркер, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, І. О. Зимня, В. П. Каширін, М. І. Леонов, В. Н. Панферов, С. О. Сисоєва, І. О. Трухін та ін.

Спілкування, на думку більшості вчених, безпосередньо пов’язане з діяльністю:

1) спілкування – це вид діяльності, який здійснюється між людьми як рівними партнерами і приводить до виникнення психологічного контак-

ту, що проявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаємопереживанні та взаєморозумінні [1];

2) спілкування – вид діяльності для обміну думками, змістом якого є взаємне пізнання й обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації та з метою встановлення взаємовідносин [4];

3) діяльність є основним середовищем і необхідною умовою виникнення та розвитку контактів між людьми, відповідно спілкування зумовлено потребами спільної діяльності [5];

4) спілкування є взаємодією між людьми в результаті діяльності, у якій виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування, які відбуваються за допомогою засобів вербального та невербального впливу [14, с. 12];

5) спілкування є засобом діяльності для задоволення багатьох різноманітних потреб, а саме: соціальних, культурно-пізнавальних, творчих, естетичних, потреб інтелектуального розвитку [16].

Спілкування – це комунікативна взаємодія, у якій людина одночасно є як суб'єктом, так і об'єктом. Тому під час спілкування часто виникають різні ускладнення, пов'язані з різним характером людей, рівнем освіченості, соціальними та національними відмінностями співрозмовників [8].

Вивчення шляхів удосконалення природи спілкування доводить, що моральні потреби є складовою спілкування та безпосередньо є його психологічним забезпеченням. “У кожної людини основу спілкування становить визначена система мотивів. Особливе значення при цьому мають моральні мотиви, тобто такі мотиви поведінки особистості, в основі яких лежать моральні потреби”.

У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні здібності людини, а й інтегральні психологічні складові, а саме: усвідомлення власного “Я”, самооцінка, вироблення критеріїв ставлення до інших людей та ін.

Комунікативні завдання спілкування полягають у його меті, на досягнення якої за цих умов спрямовані певні дії в процесі спілкування. Завдання спілкування визначають як внутрішні, так і зовнішні умови (рівень розвитку потреби в спілкуванні, минулий досвід взаємодії з людьми, ситуація взаємодії, характер найближчої за часом дії партнера) [12].

На підставі аналізу літературних джерел ми розглядаємо спілкування як складний процес встановлення та розвитку контактів між людьми в результаті постійної потреби людей у спільній діяльності; є засобом передачі форм культурно-суспільного досвіду та охоплює:

- формування та розвиток особистості;
- соціально-психологічну адаптацію;
- обмін інформацією між учасниками;
- навчання та передачу умінь і навичок;
- формування ставлення до себе, до інших та до суспільства загалом;
- вироблення єдиної програми взаємодії, сприймання та розуміння партнерів.

Відтак, спілкування сприймається як одна з обов'язкових умов створення культурних цінностей суспільства та як спосіб існування культури суспільства і культури особистості. Отже, культура та спілкування, інтегруючись одне з одним, створюють нове у змістовному та структурному плані поняття “культура спілкування”.

На сьогодні значну увагу приділено професійному спілкуванню у різних сферах людської діяльності. У науковій та науково-методичній літературі проблеми професійного спілкування досліджували українські вчені Л. В. Барановська, Л. В. Бурман, Н. П. Волкова, М. Д. Дяченко, В. А. Кан-Калик, О. Л. Канюк, С. В. Капітанець, О. П. Куліш, І. П. Куревльова, М. І. Лісовий, Н. М. Соболев, Г. Л. Чайка, В. Я. Чорній та ін.

Н. П. Волкова тлумачить поняття “професійне спілкування” як “поліфункціональне явище, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоствердження, продуктивну взаємодію” [7, с. 27].

Структуру професійного спілкування можна розглядати з точки зору мотивації, організації комунікативної ситуації та реалізації ситуативної рефлексії, оцінювання результатів спілкування, проектування нової комунікативної ситуації, управління особистісно орієнтованою взаємодією суб'єктів. Професійне спілкування виконує такі функції: мотиваційну, прогностичну, організуючу, афективно-комунікативну, інформаційну, емотивну, функцію регуляції, соціально-психологічної перцепції, координувальну, оцінну, коректувальну, соціально-педагогічну [11].

Відтак, якість професійного спілкування безпосередньо впливає на характер виконання службових завдань та вирішення багатьох професійних проблем, створює необхідні умови для формування зв'язків з різними структурами, дає змогу послідовно та ефективно вирішувати складні професійні завдання” [17, с. 8].

Наступним кроком у дослідженні буде уточнення дефініції “культура професійного спілкування”, адже, як підтверджує проведений нами аналіз наукової літератури та дисертаційних робіт, формування культури професійного спілкування є порівняно новою проблемою, яка досліджується у різних галузях знань.

Різні аспекти культури професійного спілкування у різних видах діяльності розглядали С. М. Амеліна, А. В. Білоножко, К. В. Джеджера, І. В. Довженко, Н. Ф. Долгополова, В. А. Лівенцова, О. В. Лисевич, Л. Е. Орбан-Лембрик, О. О. Рембач, Т. П. Рукас, М. В. Черезова та ін.

Науковці, які досліджували культуру професійного спілкування, наголошують на тому, що формування цього аспекту визначає становлення професіоналізму та основні напрями його розвитку. Особливу увагу у педагогіці приділено загальній, професійній та комунікативній культурі у майбутніх фахівців. К. А. Альбуханова-Славська визначає готовність людини до професійного спілкування як справжній професіоналізм [1, с. 318].

Отже, рівень професіоналізму фахівця безпосередньо залежить від рівня культури професійного спілкування.

Таким чином, залежно від виду діяльності існують різні підходи до визначення культури професійного спілкування. Науковці у своїх працях подають визначення “культури професійного спілкування”, “культури діалогу” та “комунікативної культури”. У зв’язку з цим спостерігаються деякі розбіжності в тлумаченні цих понять.

Комунікативна культура – це система знань, норм, цінностей і зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізувати їх у діловому та емоційному спілкуванні [14, с. 36].

Під культурою професійного діалогу вчені розуміють динамічну систему цінностей, засобів діяльності та професійної поведінки, рівня освіченості, за допомогою якого передаються професійні знання [9, с. 86].

На підставі проведеного аналізу сучасної науково-теоретичної бази можна умовно диференціювати підходи до визначення поняття “культура професійного спілкування” на когнітивно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, аксіологічний, які хоча й мають різну форму, але є дуже близькими за своїм змістом. Підходи до визначення поняття “культура професійного спілкування” подано в табл. 1.

Таблиця

**Підходи до визначення поняття “культура професійного спілкування”**

Науковий підхід	Автор	Визначення поняття “культура професійного спілкування”
1	2	3
Когнітивно-діяльнісний	Амеліна С. М.	Система знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб’єктної комунікативної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість [2, с. 15]
	Білоножка А. В.	сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, завдяки яким індивід попереджує виникнення психологічних труднощів і прогнозує результативність міжособистісної і професійної взаємодії [5, с. 6]
	Рембач О. О.	Важлива складова загальної фахової культури, що синтезує в собі знання, уміння, способи комунікативної поведінки, цінності, необхідні у ситуаціях ділової взаємодії для забезпечення продуктивної професійної діяльності [16, с. 9]
Особистісно-діяльнісний	Садова В. В.	динамічне особистісне утворення, що об’єднує в собі мистецтво мовлення та слухання, сприяє побудові гуманних стосунків і досягнення ефективної взаємодії на основі спільних інтересів [15, с. 6]
	Лисевич О. В.	складне особистісне утворення, до складу якого входить соціальний досвід та професійні знання, уміння, набір зразків комунікативної поведінки та яке характеризується здатністю до вирішення різних проблем [12, с. 9]



## Продовження табл.

1	2	3
Комунікативний	Джеджера К. В.	індивідуальний результат засвоєння та реалізації комунікативного досвіду, що виявляється у компетентності, естетичній комунікативній поведінці та становить основу для гуманістичних стосунків [10, с. 8]
	Галицька М. М.	рівень професіоналізму майбутнього фахівця щодо його комунікативної компетенції, що включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні та інтелектуальні знання, уміння та навички, які дають змогу успішно використовувати спілкування для виконання професійних завдань [8, с. 9]
	Бабій Г. І.	комунікативна складова, яка містить різновид ділового спілкування, ділові стратегії, службові стосунки, труднощі та бар'єри комунікації, мовну діяльність і засоби публічної мови [3]
Аксіологічний	Литвинова О. В.	комплексне поняття, що поєднує в собі ставлення до іншої особи як до цінності, взаєморозуміння, взаємосприйняття, толерантність, відкритість тощо і є вищим рівнем організації стосунків та спілкування між людьми [13, с. 10]
	Берегова І. Л.	комплекс сформованих норм, цінностей, навичок, мотивів, зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно, невимушено реалізовувати їх у спілкуванні, контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно аргументувати свою позицію, продуктивно співпрацювати за допомогою вербальних і невербальних засобів [4]
	Бичок А. В.	основа професійної та соціокультурної діяльності, яку визначають сукупність ціннісних орієнтирів, норм професійної поведінки, дотримання загального й службового етикету у процесах міжсуб'єктної взаємодії на предметно-інформаційному та інтерактивному рівнях у прийнятті управлінських рішень [6, с. 9]

Відтак, культура професійного спілкування – це сукупність професійних знань, комунікативних умінь та навичок, моральних цінностей та етичних норм, які забезпечують ефективну взаємодію в процесі фахової діяльності.

Таким чином, культуру професійного спілкування та її складові вчені визначають залежно від виду та сфери діяльності.

На сьогодні існують різні підходи науковців щодо виділення структурних компонентів культури професійного спілкування. С. М. Амеліна на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень доводить, що до культури професійного спілкування аграріїв входять такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний – пробудження інтересу до професійного спілкування, усвідомлення цінності суб'єкт-суб'єктних відносин, повага до опонента;

- когнітивно-пізнавальний – система знань про сутність, культуру та особливості професійного спілкування, психологію міжособистісних стосунків, розвиток умінь орієнтації в інформаційному просторі;
- морально-духовний – свідоме прагнення до духовного збагачення, засвоєння етичних норм та правил соціальної поведінки, гуманізація ставлення до опонента;
- емоційно-вольовий компонент – здатність до емпатії, самоконтролю та подолання агресивності, толерантність, контроль над власними емоціями та почуттями;
- операційно-діяльнісний компонент – комунікативно-технологічні вміння, активна позиція та ініціативність під час професійного спілкування, раціональна поведінка в різних ситуаціях спілкування;
- мовно-мовленнєвий компонент – уміння та навички професійного спілкування, володіння мовленнєвим етикетом, словниковий запас, дотримання мовних норм [2, с. 20–21].

На думку О. В. Лисевич, основою механізму формування культури педагогічного спілкування є “складні зв’язки між особистісним, мотиваційним, когнітивним, комунікативним, рефлексивним компонентами у структурі досліджуваного особистісного утворення” [12, с. 10].

Враховуючи специфіку професійної діяльності, О. О. Рембач у структурі культури ділового спілкування міжнародників-аналітиків виділила чотири взаємопов’язані компоненти: інформаційно-мовленнєвий (відображає комунікативно-смісловий аспект професійної взаємодії); перцептивно-когнітивний (відображає функціонування комунікативних процесів); операційно-діяльнісний (розкриває зміст основних етапів комунікативної взаємодії) та мотиваційно-особистісний (описує систему ціннісних орієнтацій та смислових установок фахівця) [15, с. 9].

На думку К. В. Джеджери, “базову основу культури спілкування майбутнього фахівця мистецької спеціальності становить когнітивний компонент, який забезпечує засвоєння комунікативного досвіду на рівні обізнаності. Регулятивний компонент об’єднує внутрішні регулятивні механізми, під дією яких виробляються індивідуальні регулятивні програми. Завдяки ціннісно-смісловому компонентові відбувається осягнення цінності комунікативного досвіду, а спілкування наповнюється певним смислом. Поведінковий компонент інтегрує всі попередні складові в єдине ціле й забезпечує їх реалізацію, тобто об’єднання всього набутого досвіду спілкування в систему типової для особистості комунікативної поведінки” [10, с. 9].

**Висновки.** Таким чином, аналіз наукових праць засвідчує, що під культурою професійного спілкування необхідно розуміти цілеспрямований процес розвитку таких компонентів, як: мотиваційний (мотиви, інтереси, потреби, цінності), когнітивний (знання), операційно-діяльнісний (уміння та навички). Тому, культуру професійного спілкування ми розглядаємо не тільки як важливу складову професійної культури фахівця, а саме як про-

фесійно-інтегральну, динамічну особистісну якість, яка визначає здатність до продуктивного спілкування в контексті професійної взаємодії.

#### Список використаної літератури

1. Альбуханова-Славская К. А. Личность в процессе общения / К. А. Альбуханова-Славская // Психология личности. – Самара : БАХРАХ, 1999. – Кн. 2. – 544 с.
2. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури діалогу у студентів аграрних вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. М. Амеліна. – Дніпропетровськ, 2007. – 398 с.
3. Бабий Г. И. Формирование коммуникативной культуры менеджеров туристской деятельности в процессе их профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. И. Бабий. – Москва, 1999. – 170 с.
4. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпряньських говірок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Д. Берегова. – Херсон, 2002. – 245 с.
5. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.05 / А. В. Білоножко. – Київ, 2008. – 25 с.
6. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Бичок. – Тернопіль, 2010. – 22 с.
7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
8. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. М. Галицька. – Київ, 2007. – 17 с.
9. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів / Р. О. Гришкова // Мова і культура : науковий журнал. – Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2007. – Вип. 9. – Т. XI (99). – С. 9–13.
10. Джеджера К. В. Формування культури спілкування майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / К. В. Джеджера. – Київ, 2007. – 20 с.
11. Кулиш О. И. Формирование основ профессионального общения у будущих менеджеров организаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. И. Кулиш. – Ялта, 2006. – 225 с.
12. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів засобами діалогічних навчальних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Лисевич. – Кіровоград, 2011. – 17 с.
13. Литвинова О. В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Литвинова. – Дніпропетровськ, 2012. – 295 с.
14. Мудрик А. В. Социализация и “смутное время” / А. В. Мудрик. – Москва : Знание, 1991. – 78 с.
15. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Рембач. – Кіровоград, 2005. – 19 с.
16. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Садова. – Кривий Ріг, 2002. – 202 с.

17. Чорній В. Я. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців банківської справи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Я. Чорній. – Тернопіль, 2011. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.

---

**Трофимук К. В. Научные подходы к пониманию сущности культуры профессионального общения**

*В статье на основании проведенного анализа современной научно-теоретической базы условно дифференцированы подходы к определению понятия “культура профессионального общения” на когнитивно-деятельностный, личностно-деятельностный, коммуникативный, аксиологический; рассмотрены различные подходы ученых к выделению структурных компонентов культуры профессионального общения; уточнено дефиницию “культура профессионального общения”.*

**Ключевые слова:** культура профессионального общения, научные подходы, профессиональная подготовка, структурные компоненты.

**Trofimuk K. Scientific Approaches to Understanding the Essence of Professional Communicative Culture**

*Analysis of theoretical and practical problems of modern training in higher education gives reason to believe that much of it associated with the formation of regulatory aspects of the professional activity of future specialists in particular – with their professional communication. We know that the success of professionals involved in the provision of services depends on the level of formation of professional communicative culture.*

*Thus, the culture of professional communication – a set of professional knowledge, skills and communication skills, moral values and ethical standards that ensure effective cooperation in the process of professional activity.*

*The structure of professional communication can be considered in terms of motivation, organization and implementation of the communicative situation situational reflection, assessment results communication, designing a new communicative situation, management of personal interaction-oriented subjects.*

*So, analysis of scientific papers shows that the culture of professional communication is necessary to understand the development of targeted components such as: motivation (motivation, interests, needs, values), cognitive (knowledge), operational-activity (and skills). Therefore, the culture of professional communication we see as an important component of professional culture specialist and exactly how professionally integrated, dynamic personal quality, which determines the capacity for productive dialogue in the context of professional interaction.*

**Key words:** culture of professional communication, scientific approaches, training, structural components.

О. В. ФІСУН

кандидат педагогічних наук, викладач  
Державний вищий навчальний заклад  
“Харківський коледж текстилю та дизайну”**ЯВИЩЕ ФАСИЛІТАЦІЇ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ВИКЛАДАЧІВ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

*У статті проаналізовано сутність фасилітації, її феноменів, фасилітуючої взаємодії між викладачем і студентами, з'ясовано особливості фасилітуючого спілкування між учасниками навчального процесу. Дано визначення поняття “фасилітуюча позиція вчителя”. Розкрито її роль у роботі викладача вищого навчального закладу І–ІІ рівня акредитації.*

**Ключові слова:** фасилітація, емпатія, рефлексія, особистісно орієнтоване навчання, гуманістична педагогіка, недирективні методи навчання.

Сьогодні суспільство з цілого ряду обставин (економічних, фінансових, кадрових тощо) зіткнулося з абсолютно новою ситуацією в освіті. Виникла необхідність зміни умов, форм і механізмів навчання, особливо у професійній сфері. З цієї точки зору стає цікавим відкриття в педагогіці і психології явище фасилітації (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови). Ключовим компонентом фасилітативної компетентності є мотиваційний, який полягає в усвідомленні необхідності диверсифікації освіти на основі зміни рольової позиції педагога з транслятора знань на фасилітатора навчання з подальшою зміною підходів в організації як власної діяльності, так і діяльності учнів з орієнтацією на довгострокові ефекти навчання, саморозвиток та самореалізацію; позитивну спрямованість на здійснення фасилітуючої діяльності.

**Мета статті** – розкрити явище фасилітації в педагогіці, а також з'ясувати методи і прийоми фасилітуючого навчання в методичній роботі коледжів, технікумів, інших навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації.

Головне завдання фасилітатора – донести до студента думку про те, що основним результатом навчання у ВНЗ є здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань. Особистісні зміни, а не статичне знання, є єдиним, що має сенс при виборі мети освіти в сучасному світі. Істотність вчення визначається особливостями відносин, які встановлюються між фасилітатором і учнями.

У науці виділяють фасилітації соціальну і педагогічну. Педагогічну фасилітацію розуміємо як взаємодію між учителем та учнем, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дає змогу встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки та практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу.

У сучасній педагогіці поняття фасилітації широко використовується в аспекті міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі. У зв'язку з цим досліджується особливий вид педагогічної взаємодії між вчителем та учнем, що отримав назву "фасилітуюча взаємодія". У розробках учених виокремлено й особливий тип педагогічного спілкування – фасилітуюче спілкування. На підставі того факту, що феномен фасилітації у спілкуванні (без його термінологічного визначення) представлений у працях багатьох учених (А. Адлера, М. Бердяєва, Е. Берна, Л. Виготського, А. Маслоу, В. Соловйова, В. Франкла, Е. Фромма, К. Ясперса), професор Л. Куликова та представники її наукової школи О. Врублевська, О. Димова обґрунтували сутність фасилітуючого спілкування та його специфіку в професійній діяльності вчителя.

Певні аспекти фасилітуючої взаємодії було розкрито в наукових працях (А. Петровський, Т. Рогова [5; 6] та ін.), присвячених проблемі персоналізації. Цей феномен трактується як процес і результат зберігання суб'єкта в інших людях, його ідеальної представленості в них, забезпечення власного внеску в їх розвиток як унікальних особистостей. Персоналізація педагогічної взаємодії передбачає сприйняття вчителя не як транслятора певних знань, а як особистість, котра здатна забезпечити ефективну допомогу учням в їх особистісному становленні.

Як підкреслює Т. Рогова, значущість трансляції характерних якостей, властивостей, цінностей від вчителя учням пояснюється двома основними причинами. По-перше, це входить до професійних обов'язків педагога, який повинен здійснювати виховний вплив на підростаюче покоління. По-друге, в дітей через їх вікові особливості та небагатий життєвий досвід спостерігається відносна нерозвиненість власних ідеалів, нормативів, еталонів соціальної поведінки. Тому педагогічно доцільна організація взаємодії, яка включає активну допомогу вчителя дітям у пошуку відповідей на актуальні життєві питання та вирішенні їх проблем, дає змогу зорієнтувати учнівську молодь на опанування соціально значущих цінностей і зразків поведінки, розкриття ними власної особистісної сутності [5, с. 187].

Праці вищевказаних авторів, які були написані в різні десятиріччя другої половини ХХ ст., стали певною мірою теоретичним підґрунтям для дослідження явища фасилітації в навчально-виховному процесі, гідну увагу якому освітяни почали приділяти тільки в останнє десятиріччя.

Так, фахівцями з питань забезпечення фасилітації в педагогічній діяльності (І. Жижина, Г. Назаренко, М. Поташнік [2; 3; 4] та ін.) було доведено, що цей феномен передбачає організацію своєрідного типу міжособистісних взаємовідносин, які забезпечують створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації молоді людини, спонукають її до особистісно-духовної перебудови, виявлення активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій. Основними характеристиками таких педагогічних взаємовідносин є взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між усіма учасниками. У такому випадку процес

трансляції від учителя вихованцям певних знань і цінностей перетворюється на вільний акт співробітництва, співтворчості, який каталізує саморозвиток кожного суб'єкта, його повноцінну самореалізацію як особистості.

Одна зі стратегічних позицій розвитку виховання – пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин у системі “педагог-вихованець”. Фундаментом цього є гуманістична позиція педагога, яка передбачає глибокі знання про дитину, закономірності її розвитку. Педагог-гуманіст не стільки оцінює, скільки визначає і плекає природу дитини, дбає про створення розвивального освітнього простору, про формування у дитини загальнолюдських цінностей.

Зміни в структурі та змісті загальної середньої освіти в Україні мають глибинний характер. Саме тому потребують розв'язання проблеми підготовки викладача, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, уміє досягати нових педагогічних цілей. Сучасному навчальному закладу потрібен новий тип викладача, який би інакше визначав пріоритетні напрями своєї роботи, зосереджував увагу на головній спрямованості педагогічної професії – бути вихователем в широкому розумінні цього слова.

У своєму дослідженні Р. Дімухаметов на основі андрагогічного, синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів розробив концепцію фасилітації, створив теоретичний фундамент для системи підвищення кваліфікації. Суть представленої технології фасилітації полягає в ініціюванні самоактуалізації педагога за допомогою забезпечення провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободи вибору у відтворенні нових знань, особистісно-професіональному зростанні. Визначено алгоритм управлінських дій викладача і студента, представлений у вигляді “атрибутивного кільця”:

- 1) фасилітація мотивуютьовальної діяльності;
- 2) фасилітація формування мети;
- 3) фасилітація пошуку предмета пізнання;
- 4) фасилітація пошуку методу діяльності;
- 5) фасилітація пошуку засобів пізнання;
- 6) фасилітація реалізації процесу;
- 7) фасилітація рефлексії.

Звернення до названих праць та їх аналіз дасть змогу зробити висновок про те, що педагогічна фасилітація ставить цілу низку вимог як до процесу навчання, так і до особистості викладача, особливо до його вміння будувати взаємини зі студентами.

Суть педагогічної фасилітації у професійній освіті полягає в тому, щоб подолати традиційне закріплення за учнями виконавчої частини спільної діяльності, і тим самим перейти від формування фахівця-функціонера до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень випускника.

Гуманістична парадигма освіти сприяє розвитку лідерського потенціалу, тому що вона не містить жорстких і визначних рецептів “правильної” взаємодії між викладачем і студентом, а стимулює творчий підхід, рішуче відкидаючи моделі поведінки, в яких все заздалегідь сплановано й імпровізовано. Вона заохочує прагнення сміливо йти назустріч нагоді, характер якої визначається унікальністю ситуації [2, с. 200]. Студент є вільною особистістю, тому його позиція може не збігатися з позицією викладача, а викладач є учасником групового процесу. Однією з помітних властивостей особистості викладача-фасилітатора є толерантність до невизначеності – здатність використовувати непрогнозовану, непередбачувану ситуацію як можливість розвитку. Для викладачів, які сповідують гуманістичні принципи в педагогіці, в традиційній освіті складно здійснювати освітню діяльність, тому що освітнє середовище висуває свої вимоги. Такі педагоги намагаються змінити параметри і характеристики середовища зсередини, вони пропагують гуманістичні принципи, переймаються своїм професійним розвитком, мають прекрасні комунікативні навички, володіють психолого-педагогічними знаннями та технологіями навчання, особистісно готові до інновацій, працюють натхненно і творчо, для них характерна гуманістична центрація, вони позитивно сприймають студента, емпатичні і конгруентні.

Фасилітація – це допомога нейтральної сторони, завдання якої – полегшити взаємодію всередині групи. Фасилітація – порівняно нове, але в той же час інтенсивно використовуване в педагогіці поняття. Фасилітація – це позитивний вплив на студента, групу з метою створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості студентів у своїх силах, стимулювання і підтримка в них потреби до самостійної продуктивної діяльності. Соціальна фасилітація (від лат. *socialis* – громадський і *facilitare* – полегшувати) – соціально-психологічний феномен. Підвищення продуктивності діяльності, її швидкості і якості, коли вона здійснюється або просто у присутності інших людей, або в ситуації змагання. Активний розвиток студента залежить від умінь викладача створювати відповідний емоційний тонус процесу навчання [7, с. 20]. Фасилітатори – це лідери, які вміють проводити зустрічі, враховуючи час, і допомагають чітко дотримуватися порядку денного, здатні привертати до себе увагу слухача, створюють середовище активного спілкування, конструктивно викладають проблеми, підводять підсумки та знаходять аргументи. Досвідчений і успішний лідер-фасилітатор вміє зберігати неупередженість, створювати можливості для конструктивного діалогу між усіма учасниками. Він або вона є людиною відстороненою і може зберігати нейтралітет протягом усього часу зустрічі. Включається фасилітатор в дискусію чи ні, є він експертом з обговорюваної теми чи ні – це не так важливо, як те, що фасилітатор-лідер повинен надати допомогу групі у виконанні завдання, вирішенні проблеми або досягненні угоди для взаємного задоволення учасників.



Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація – це якісно прогресивний метод, який відповідає сучасним запитам педагогічної практики щодо підвищення рівня навчання майбутніх спеціалістів. На практиці студент за свою рівно стільки, скільки у нього виникає запитань, тобто наскільки він був активний в навчально-виховному процесі. Ніякий емоційний і логічно побудований виклад матеріалу не дає бажаного ефекту, якщо студенти з тих чи інших причин залишилися пасивними слухачами, які лише присутні на лекції і машинально фіксують її зміст. Кожен з них бере від занять рівно стільки матеріалу, скільки свідомо сприйняв. При фасилітації навчання викладач отримує можливість використовувати не догматичні методи і прийоми, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують уміння міркувати, шукати нові грані проблем у вже відомому матеріалі, а це, безумовно, є основою для розвитку лідерського потенціалу в майбутніх спеціалістів. Традиційне навчання характеризується єдністю наказової ззовні навчальної програми, фронтального спілкування, стандартних тестів академічних досягнень, зовнішніх оцінок успішності, які неминуче знижують допитливість студентів, їх пізнавальну мотивацію і викликають зниження інтересу до занять. Альтернативою цій практиці навчання є лише сконцентрована на студентах гуманістична практика.

Стрижневі положення людиноцентричного підходу полягають у тому, що, по-перше, внутрішня природа (або сутність) людини позитивна, конструктивна й соціальна і, по-друге, ця природа починає виявлятися і проявляти себе в людині кожного разу, коли в її взаєминах з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння й конгруентного самоподання.

Центральна гіпотеза цього підходу коротко може бути сформульована так: людина містить в собі величезні ресурси для самопізнання, зміни як концепції, цілеспрямованої поведінки, а доступ до цих ресурсів можливий тільки в тому випадку, якщо створюється певний клімат настанов, що фасилітують [1, с. 220].

**Висновки.** Таким чином, у навчальному процесі фасилітація дає змогу глибше розкрити потенціал студентів, забезпечує ефективну роботу групи в цілому та кожного індивіда, сприяє підвищенню рівня засвоєння знань і навичок. Для проведення фасилітації викладач повинен володіти певними відповідними компетенціями. А процес фасилітації являє собою систему, елементами якої є структура, спеціальні техніки й інструменти, зміна ситуації, конфлікт і тренінг. Вважаємо, що використання підходів фасилітації в освіті разом зі створенням відповідних передумов сприятиме підвищенню ефективності навчання та розвитку інновацій у навчальному процесі.

#### **Список використаної літератури**

1. Гершунський Б. С. Загальнолюдські цінності в освіті / Б. С. Гершунський // Педагогіка. – 1992. – № 5–6. – С. 3–18.
2. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 186 с.
3. Назаренко Г. І. Виховуємо людину. Гуманно-особистісний підхід / Г. І. Назаренко. – Харків : Скорпіон, 2009. – 159 с.

4. Поташник М. М. Педагогічна творчість: проблеми розвитку і досвід / М. М. Поташник. – Київ : Радянська школа, 1990. – 187 с.
5. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : монографія / Т. В. Рогова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : Нове слово, 2006. – 300 с.
6. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 / Т. В. Рогова. – Харків, 2006. – 498 с.
7. Роджерс К. Свобода вчитися / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 670.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.

### **Фисун О. В. Явление фасилитации в методической работе преподавателей учебных заведений I–II уровней аккредитации**

В статье анализируется суть фасилитации, ее феноменов, фасилитирующего взаимодействия между преподавателем и студентами. Определяются особенности фасилитирующего общения между участниками учебного процесса. Дано определение понятия “фасилитирующая позиция педагога”. Раскрыта роль и особенности фасилитирующей позиции в работе преподавателя учебного заведения.

**Ключевые слова:** фасилитация, эмпатия, рефлексия, личностно ориентированное обучение, гуманистическая педагогика, недирективные методы обучения.

### **Fisun O. The Phenomenon of Facilitation in the Methodological Work of Teachers of Educational Institutions of I–II Levels of Accreditation**

*In the article the essence of facilitation, its phenomena, facilitating interaction between teachers and students is analyzed as well as the peculiarities of facilitating communication between the participants of studying process is ascertained.*

*The term of the facilitating position of the teacher is defined. Its role in the work of a teachers in institutions of higher education of the I–II level accreditation is explainer.*

*Technology of organization of the facilitating position of a teacher in school scientific, and methodological work which is realized in such stages as diagnostic motivate, organized active, control corrective is proved.*

*An actual necessity in changing of the main roles of a teacher in a teaching process of demands a deep rethinking of the essence of facilitation in a psychological sense.*

*That is why the interest off modern scientist to this topic much increasing.*

*It is explained that facilitation as a phenomenon of humane relations between a teacher and a student makes favorable conditions to objective studying of student's personality, scientific control of a process of his moral growth, a teacher's own personal professional growth and self-improvement.*

*Detailed analysis of these and a number of other aspects of origin and functioning of phenomena of humane interaction of a teacher and a student is an important factor of practical implementation of personal humanistic paradigm of studying and upbringing and is an investment in the personal oriented system.*

*Thus, in the learning process facilitation allows deeper to reveal potential students, provides effective work of the group as a whole and each individual contributes to strengthening the learning and skills. For the facilitation teacher should have some competence. The process of facilitation is a system whose elements are structure, special techniques and tools, changing situations and conflict training. We believe that the use of facilitation approaches in education with the creation of appropriate preconditions could improve education and promote innovation in education.*

**Key words:** scientifically methodical work, personality oriented studies, creative approach, facilitation, position of teacher.

**М. К. ЧЕБОТАРЬОВ**

старший викладач

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”

**ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ  
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ  
ДО АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ**

*У статті обґрунтовано педагогічні умови, які включають: забезпечення спрямованості майбутніх менеджерів на формування готовності до адаптивного управління; активізацію взаємодії викладачів і студентів, яка спрямована на ефективну включеність у процес формування готовності до адаптивного управління; використання інноваційних технологій для формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, обґрунтування, готовність до адаптивного управління, професійна підготовка майбутніх менеджерів.

Важливою сучасною проблемою теорії і практики професійної підготовки майбутніх менеджерів є формування їх готовності до адаптивного управління. Її вирішення передбачає здатність майбутніх менеджерів прогнозувати тенденції змін ринку, потреб та особливостей споживачів і поставальників; аналізувати конкретну ситуацію, з якою вони стикаються в умовах, що змінюються; забезпечувати розвиток свого підприємства і своїх підлеглих; вміти приймати рішення й організувати їх реалізацію, нести відповідальність за прийняті рішення в сучасних динамічних умовах.

Методологію ситуативного управління, яка лежить в основі вивчення процесів адаптації, розробили М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін. Теоретичні та методичні проблеми розвитку системи адаптивного управління як механізму функціонування підприємств висвітлені такими дослідниками, як: С. Алексєєв, М. Буднік, Г. Бушмелева, В. Дубчак, С. Кравченко, Ж. Крисько, В. Пономаренко, О. Раєвнева, Ю. Степанова, Н. Туріца, Е. Чиженокова та ін. У педагогічних дослідженнях вивченню адаптивного управління педагогічними системами ВНЗ присвятили свої дослідження Т. Борова та Л. Фесик. Водночас недостатньо дослідженою залишається проблема формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі їх професійної підготовки у ВНЗ.

**Мета статті** – обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.

Проблема науково-педагогічного обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки є досить актуальною. Сьогодні в науково-педагогічній літературі існує достатньо велика кількість точок зору на визначення педагогічних умов. Свій аналіз з цього питання пропонують такі відомі українські педагоги та психологи: А. Алексюк, В. Андрущенко,

І. Бех, П. Воловик, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Лозова, Н. Нічкало, О. Пехота, О. Пономарьов, І. Прокопенко, О. Романовський, С. Сисова та ін. На їх думку, педагогічні умови є якісною характеристикою освітнього середовища, яка відображатиме сукупність об'єктивних можливостей та обставин педагогічного процесу, що сприяють підвищенню його ефективності. При цьому особистість студента розглядається як джерело активності, а педагогічні умови сприяють використанню його резервів, їх розвитку та саморозвитку.

У забезпеченні формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки особливо важливим вважаємо спрямування студентів на формування відповідної готовності, усвідомлення ними важливості й значущості цього процесу для успішної майбутньої професійної діяльності.

У процесі навчання педагоги особливу увагу звертають на формування професійної спрямованості, що визначає успішність опанування людиною професією і є системою властивістю особистості, яка соціально зумовлена і формується шляхом навчання та виховання. Ми вважаємо, що необхідною складовою професійної спрямованості майбутніх менеджерів повинна бути спрямованість на формування готовності до адаптивного управління як необхідного компонента професійної компетентності.

Формування такої готовності повинне стати особистісною метою, бути наповненим особистісним сенсом для студентів. Система особистісних смислів є загальним критерієм оцінювання професійної спрямованості майбутнього менеджера. Особистісний сенс – суб'єктивно сприйнята значущість для індивіда тих чи інших предметів, інформації, дій, яка визначається виявленням зв'язків цього предмета з його мотивами, потребами і цінностями. Відповідно до діяльнісного підходу А. Леонтьєва, породження особистісного сенсу відбувається на підставі постановки мети відносно мотиву [6].

За результатами дослідження Л. Грень, у формуванні спрямованості студента на успішну професійну діяльність домінантою є мотивація досягнення. Остання представляє мотивацію, орієнтацію, установку, панівну потребу особистості в її реалізації і є могутнім активатором діяльності. Автор стверджує, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі і досягати їх. Саме ці процеси і відображають суть мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі [4].

Процес навчання буде більш ефективним, якщо цілі, внутрішні та зовнішні мотиви його учасників будуть узгоджуватися. Така технологія сприяє розвитку внутрішніх мотивів навчання, забезпечує цілепокладання студентів у майбутній професійній діяльності. Вона формує здатність діяти

в змінних умовах, впевненість у собі, навички творчої діяльності, що є критерієм високої якості системи підготовки фахівців.

Більшість представників української школи управління небезпідставно вважають, що на перший план навчання майбутніх фахівців у сфері менеджменту необхідно висувати систематизовані наукові знання та практичні вміння. У зв'язку з цим організація навчального процесу менеджерів повинна бути спрямована на формування основних напрямів професійної діяльності: інформаційно-аналітичного, організаційно-управлінського, адміністративно-господарського, формування світоглядних і морально-етичних ідей та цінностей, а також оволодіння способами ефективної колективної діяльності.

Для забезпечення зацікавленості в отриманні знань з теорії і практики адаптивного управління особливу увагу мають приділяти: дослідженню функціонування та розвитку систем управління; розкриттю змісту процесу адаптивного управління, теоретичним і практичним питанням адаптивного управління господарською діяльністю організацій, використанню практичних умінь і навичок управлінської діяльності; розвитку якостей менеджерів, необхідних для формування їх готовності до адаптивного управління.

Ми визначаємо спрямованість на формування готовності до адаптивного управління як сукупність стійких мотивів і прагнень, спрямованих на успішне оволодіння теорією і практикою адаптивної управлінської діяльності.

Отже, обґрунтовано, що першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки є забезпечення спрямованості майбутніх менеджерів на формування готовності до адаптивного управління.

Другим важливим напрямом для досягнення поставлених нами цілей вважаємо активізацію взаємодії викладачів і студентів та їх включеність у навчальний процес. Формування готовності до адаптивного управління в навчально-виховному процесі ВНЗ може бути реалізовано в умовах ефективною стратегії спільної діяльності педагога і студента, що базується на взаємоузгодженні їх соціально значущих цілей та професійних потреб і створенні умов щодо самоспрямування спільних дій на досягнення визначених завдань. При цьому на першому місці завжди стоїть особистість, суб'єкт, його інтереси. Усвідомлення себе суб'єктом освітнього процесу вимагає від студента здатності взяти відповідальність за результати свого навчання на себе та активно включитися у процес професійної підготовки.

Активізація взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі є основною умовою ефективного управління спільною діяльністю всіх учасників освітнього простору. Від неї значною мірою залежить активізація потенціалу як студентів, так і викладачів. Змістом процесу педагогічного управління в процесі навчання майбутніх менеджерів є регулювання їх навчально-пізнавальної діяльності, використання відповідних методів і прийомів, пов'язаних з гуманістичною педагогікою та психологією, індивідуальний підхід у процесі взаємодії педагогів зі студентами.

Ця проблема стала предметом вивчення психологічної та педагогічної науки (І. Бех, Б. Гершунський, О. Гончар, В. Давидов, Є. Клімов, О. Коваленко, М. Лазарев, В. Лозова, Л. Мітіна, Ю. Нагорний, Н. Ничкало, П. Підкасистий, І. Прокопенко, С. Сисоева, Г. Троцько, А. Хуторський та ін.).

Система управління у вищому навчальному закладі повинна бути спрямована на розвиток партнерських стосунків і взаємодію між викладачами та студентами. Вона ґрунтується на ефективній взаємодії всіх учасників педагогічного процесу в нестабільній ситуації, що є провідною ознакою адаптивного управління. Взаємодія ґрунтується на взаємоузгодженні цілей та дій, балансі інтересів усіх її учасників і підструктур. При цьому не можна формувати готовність до адаптивного управління без урахування потреб, мотивів та інтересів особистості студента і педагога.

Б. Гершунський зазначає, що за своєю сутністю освіта – “це процес просування від мети до результату, процес суб’єктно-об’єктної та суб’єкт-суб’єктної взаємодії педагогів з учнями, коли учень, студент, слухач у міру все більш активної, глибокої та всебічної участі в процесі навчання, виховання та самовиховання, розвитку та саморозвитку перетворюється з достатньо пасивного об’єкта діяльності педагога на повноправного співробітника, іншими словами, стає суб’єктом педагогічної взаємодії. При цьому важливою є взаємодія (спілкування, комунікація) не тільки педагога зі студентами, а й студентів один з одним” [3, с. 55].

На думку О. Гончар, взаємодія є “складним процесом, під час якого відбуваються взаємозміни суб’єктів, що зумовлено їх взаємовпливом. Взаємодія має безперервний характер, уявляючи з себе дії, які послідовно виконуються активними суб’єктами, мають обґрунтовану задану мету, реформують об’єктивну дійсність і вимагають творчого підходу”. Для того, щоб цей процес був ефективним, необхідно узгоджувати інтереси та цілі суб’єктів діяльності, що призводить до їх взаємної адаптації.

Викладач у процесі безпосереднього управління планує завдання, на вирішення яких мають бути спрямовані зусилля майбутніх менеджерів, та намагається, щоб вони були усвідомлені та прийняті ними. Він не тільки добирає засоби для досягнення мети, а й допомагає студентам оволодіти ними, щоб вони стали індивідуальними засобами досягнення особистих і професійних цілей у майбутньому. Крім того, педагогу необхідно передати майбутнім менеджерам прийоми управління своєю діяльністю, допомогти їм стати суб’єктами, здатними до управління та самоуправління. Студенти беруть ці завдання і здійснюють намічені дії, спираючись на мотиви, що виникають під їх впливом. Така взаємодія сприяє особистісному зростанню майбутніх фахівців, допомагає усвідомити свої можливості, реалізувати їх і повірити в себе.

Цілеспрямована взаємодія викладача та майбутнього менеджера приносить відчуття задоволеності від спілкування й процесу навчання і досягнення освітніх цілей. Водночас демократизм взаємовідносин не повинен виключати відповідальності викладача. Створюючи ситуації для формування адаптивного управління, які стимулюють і формують особистісні

якості студента, хороший педагог робить засоби педагогічного керівництва малопомітними, але дієвими, ефективними. Вони передбачають повагу до особистості майбутнього менеджера, довіру до неї, прийняття її цілей та інтересів, створення максимально сприятливої атмосфери для формування готовності до адаптивного управління. При цьому у викладача повинен бути високий інтелектуальний, моральний та особистісний рівень, глибокі психолого-педагогічні знання, розуміння особистості своїх студентів. Він має володіти педагогічною майстерністю, відчувати потребу в поповненні знань, пошуку ефективних методів і технологій своєї педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку кваліфікованого, конкурентоспроможного менеджера.

Отже, обґрунтовано, що другою педагогічною умовою формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки є активізація взаємодії викладачів і студентів для забезпечення їх ефективної включеності у процес формування готовності до адаптивного управління.

Необхідним для формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління вважаємо також застосування інноваційних педагогічних технологій. Важливість використання педагогічних технологій та активних методів навчання у професійній підготовці наголошується у сучасних педагогічних дослідженнях [2; 5; 7; 8; 9; 11].

Педагогічні технології спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, вибір і обґрунтування способів та прийомів їх навчання, форм контролю знань і умінь. Вони забезпечують розвиток активності, самостійності майбутніх менеджерів, їх уміння працювати в колективі, спілкуватися під час вирішення проблем, делегувати повноваження, приймати відповідальність за свої дії.

Педагогічні технології в підготовці сучасних менеджерів спрямовані на розвиток партнерських стосунків і взаємодію між учасниками освітнього процесу, який ґрунтується на взаємоузгодженні їх цілей та дій, взаємопристосуванні. Це дає можливість здійснювати керований розвиток кожного студента шляхом створення для нього інформаційного середовища, адекватного його потребам, диференціації дидактичних засобів навчання, безперервності та якості навчального процесу. Це відповідає вимогам формування готовності фахівців до адаптивного управління.

Застосування інноваційних педагогічних технологій дає змогу здійснити на практиці гарантоване досягнення запланованих цілей навчання, яке неможливе без майстерності та вміння педагога вибрати необхідний в кожній конкретній педагогічній ситуації набір засобів і методів для здійснення цілеспрямованого впливу на студентів.

Для цього використовують таку інноваційну освітню технологію, як ігрове проектування (ІП) – метод активного навчання, що сприяє вдосконаленню професійних навичок студентів. У сучасній науковій літературі ігрове проектування трактується як діяльність, що відбувається в ігровій формі і пов'язана з проектуванням професійної діяльності. Ігрове проекту-

вання дає широкі можливості для моделювання управлінської діяльності в умовах змін.

Ефективною інноваційною технологією є проведення професійно-рольового тренінгу (ПРТ). Професійно-рольова гра має більш широкий спектр застосування, оскільки імітує не тільки ситуацію прийняття управлінських рішень, а й інші ситуації професійної взаємодії. Наприклад, в управлінському тренінгу рольові ігри можуть бути спрямовані на делегування повноважень, розподіл функцій, вироблення командного рішення, проведення нарад. Всі ці та інші практичні ситуації дають змогу розвивати готовність майбутніх менеджерів до прийняття найбільш оптимальних рішень в конкретній ситуації та змінювати свої дії і рішення при зміні обставин та умов.

Ділові ігри (ДІ) як різновид ПРТ у загальному вигляді визначають як метод імітації прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом програвання за заданими або визначеними самими учасниками гри правилами [10]. Під час гри використовують групові обговорення, що фокусуються як на предметному боці вирішуваних проблем, так і на особливостях взаємодії учасників.

Одним із важливих методів ПРТ є метод Case Studies (case – від англ. випадок), який передбачає письмовий опис певної реальної соціально-економічної ситуації в бізнесі, наприклад, історія утворення фірми, її організаційне становлення, досягнуті результати та виникнення проблемних ситуацій в бізнесі. Студенти повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення та вибрати найкращі з них.

Цікавою інноваційною педагогічною технологією є застосування освітнього коучингу. Основою коучингових відносин є плідна, активна співпраця викладача та студента, спрямована на постійний професійно-особистісний розвиток та саморозвиток студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Ґрунтуючись на закономірностях адаптивного управління, Т. Борова зазначила, що освітній коучинг повністю стоїть на позиціях адаптивного управління [1]. Коучинг як технологія адаптивного управління забезпечує підтримку людини у професійному розвитку.

Отже, обґрунтовано, що третьою педагогічною умовою формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління є використання інноваційних педагогічних технологій для формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.

**Висновки.** Таким чином, формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління в процесі професійної підготовки є цілеспрямованим регульованим процесом, який вимагає застосування таких обґрунтованих педагогічних умов: забезпечення спрямованості майбутніх менеджерів на формування готовності до адаптивного управління; активізація взаємодії викладачів і студентів, яка спрямована на ефективну включеність у процес формування готовності до адаптивного управління; використання інноваційних технологій для формування готовності майбутніх менеджерів



до адаптивного управління. Результати подальших досліджень будуть спрямовані на розробку рекомендацій упровадження педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління.

#### Список використаної літератури

1. Борова Т. А. Розвиток теорії адаптивного управління у контексті вищого навчального закладу / Т. А. Борова // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 7. – С. 11–14.
2. Воробйова Є. В. Організація якісної підготовки менеджерів в умовах другої вищої освіти / Є. В. Воробйова, С. М. Резнік // Наука і освіта. – 2011. – № 8. – С. 24–26.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів / Л. М. Грень // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2009. – Вип. 55. – С. 125–130.
5. Карамушка Л. М. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна // Актуальні проблеми психології. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 275–284.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Резнік С. М. Формування комунікативної компетентності фахівців у процесі управлінської підготовки / С. М. Резнік, Т. О. Бутенко // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Вид. ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – Вип. 95. – Т. 105. Педагогіка. – С. 95–99.
8. Романовський О. Г. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації : навч.-метод. посіб. / О. Г. Романовський, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. С. Пономарьов. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – 413 с.
9. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : монографія / О. Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.
10. Попова Г. В. Ігрове проектування при підготовці майбутніх психологів до практичної діяльності тренера / Г. В. Попова, Н. Е. Милорадова // Психологічні технології в екстремальних видах діяльності : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 13 травня 2011 р. – Донецьк : ДЮІ МВС при ЛДУВС, 2011. – С. 129–131.
11. Шаполова В. В. Педагогічні умови формування корпоративної культури майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Шаполова. – Харків, 2015. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

#### **Чеботарев Н. К. Обоснование педагогических условий формирования готовности будущих менеджеров к адаптивному управлению**

*В статье обоснованы педагогические условия, которые включают: обеспечение направленности будущих менеджеров на формирование готовности к адаптивному управлению; активизацию взаимодействия преподавателей и студентов, направленную на эффективную включенность в процесс формирования готовности к адаптивному управлению; использование инновационных педагогических технологий для формирования готовности будущих менеджеров к адаптивному управлению.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, обоснование, готовность к адаптивному управлению, профессиональная подготовка будущих менеджеров.

### **Chebotaryov M. Justification of Pedagogical Conditions of Formation of Readiness of Future Managers to Adaptive Management**

*Important modern task of theory and practice of training future managers is forming their readiness for adaptive management. Its solution provides managers the ability to predict future market trends, needs and characteristics of customers and suppliers; to analyze the specific situation with which they face in a changing environment; to ensure the development of the enterprise and their subordinates; to be able to make decisions and to organize their implementation, to be responsible for decisions in today's dynamic environment.*

*During the process of training teachers pay special attention to the formation of professional orientation, which determines the success of the human mastering the profession and acts as a system-forming characteristic of the individual, which is socially conditioned and is forming through training and education. We define the direction towards the formation of readiness to adaptive management as a set of stable motives and intentions aimed at the successful mastery of the theory and practice of adaptive management activities.*

*The article substantiates that the first pedagogical condition of formation of future managers to adaptive management in the process of professional training is providing future managers focus on formation of readiness to adaptive management.*

*Activation of interaction of teachers and students in the learning process serves as the main condition for the effective management of joint activities of all participants in the educational space. It is proved that the second pedagogical condition of formation of readiness of future managers to adaptive management during professional training is to promote interaction between teachers and students to ensure their effective involvement in the process of formation of readiness to adaptive management.*

*Teaching technologies in modern management training are aimed at developing partnership and interaction between participants of the educational process, based on the mutually agreed objectives and actions, mutual adaptation. This makes it possible to carry out controlled development of each student by creating for him the information environment adequate to his needs, differentiating didactic teaching aids, continuity and quality of the educational process. This meets the requirements of formation of readiness of specialists to adaptive management.*

*So, it is justified, that the third pedagogical condition of formation of readiness of future managers to adaptive management is the use of innovative educational technologies for the formation of readiness of future managers to adaptive management.*

**Key words:** *pedagogical conditions, justification, readiness to adaptive management, professional training of future managers.*

УДК 373.542

**Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Л. Ю. ШАПРАН**

доцент

Національний університет харчових технологій, м. Київ

## **МІЖПРЕДМЕТНА КООРДИНАЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ**

*У статті зазначено, що професійна іншомовна підготовка майбутніх інженерів-технологів у ВНЗ має здійснюватися на основі міждисциплінарного підходу. Наголошено, що використання взаємозв'язку навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації в процесі вивчення іноземної мови дає змогу ефективніше сформуванню у студентів іншомовну професійну компетентність. Зауважено, що міждисциплінарний підхід об'єднує лінгвістичну, професійну, комп'ютерну й культурологічну спрямованість навчання та дає можливість рівномірно розподілити зміст програми навчання між аудиторними й самостійними видами робіт.*

**Ключові слова:** міжпредметна координація, міждисциплінарний підхід, професійна іншомовна компетентність, інженер-технолог харчової промисловості.

Вивчення курсу “Іноземна мова за професійним спрямуванням” у вищій школі набуває особливої мотивації за умов урахування професійних інтересів студентів, їх фахового спрямування. Використання взаємозв'язку навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації в процесі вивчення іноземної мови дає змогу ефективніше сформуванню у студентів іншомовну професійну компетентність. Особливо необхідно це у сферах професійної діяльності, пов'язаних зі сферою обслуговування. Студенти без переконування й одразу розуміють усю важливість і необхідність у їх професії володіння певним, хоча б мінімальним, обсягом знань з іноземної мови для реалізації їх як спеціалістів і, відповідно, їх зростання як фахівців, конкурентоспроможності на ринку праці, що так актуально сьогодні. Тому професійна іншомовна підготовка майбутніх інженерів-технологів у ВНЗ має здійснюватися на основі міждисциплінарного підходу.

Проблемі міжпредметної координації, присвячено праці П. Атутова, С. Батишева, О. Джеджули, І. Зверева, П. Кузьменка, П. Кулагіна, В. Максимової, В. Сидоренка, В. Стешенка, Д. Тхоржевського та ін.

Міжпредметні зв'язки як фактор оптимізації процесу навчання розглянуто в дослідженнях А. Галуші, Ю. Плоніш, Ю. Сокольникова, О. Ткаченко. М. Данилов і Б. Єсіпов разом з теоретичними обґрунтуваннями подали низку конкретних рекомендацій щодо поглиблення й розширення взаємозв'язків навчальних дисциплін у школі.

Праці М. Скаткіна присвячено проблемі міжпредметних зв'язків, у яких докладно досліджено різні аспекти цієї проблеми, зокрема пильну

увагу приділено історії виникнення й розвитку ідеї міжпредметних зв'язків. Можливість використання інтегрованого підходу в підготовці майбутніх учителів технологій, особливості інтеграційних процесів у вищій освіті досліджено в наукових доробках Н. Борисенко, І. Сокола. Систему міжпредметних зв'язків і технології їх реалізації в педагогічному ВНЗ розглядав А. Єрьомкін; Д. Воздинський, В. Моторіна – вдосконалення на їх основі професійної підготовки майбутніх учителів; О. Музальов – засоби, методи та форми реалізації міжпредметних зв'язків у процесі формування педагогічної майстерності.

*Метою статті* є дослідження місця міжпредметних зв'язків у системі іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі у ВНЗ.

У педагогічній літературі зафіксовано більше 30 визначень категорії “міжпредметні зв'язки”, існують найрізноманітніші підходи до їх назви, педагогічної оцінки й різні класифікації.

Аналіз праць показав, що використання міждисциплінарних зв'язків трактують по-різному та з різним його формулюванням: одні науковці визначають принцип міжпредметних зв'язків як дидактичний принцип навчання (В. Онушкін, Н. Басова); інші – принцип урахування міжпредметних зв'язків (Н. Басова), принцип міждисциплінарної інтеграції (С. Міщенко), принцип комплексності як взаємозв'язок усіх навчальних дисциплін (М. Купріянов, О. Околелов); інші дослідники, розкриваючи зміст інших принципів навчання (наприклад, систематичності, фундаментальності), постійно вказують на включення в їх зміст міждисциплінарних зв'язків.

У 60–70-ті рр. ХХ ст. міждисциплінарні зв'язки розглядали як засіб підвищення ефективності засвоєння знань, формування навичок і вмінь (Н. Антонов, А. Бейсенбаєва, Л. Загрекова), як умову розвитку пізнавальної активності та самостійної роботи учня (В. Максимова, А. Усова), як засіб реалізації дидактичних принципів навчання, насамперед – науковості та системності (П. Кулагін, П. Новиков), як засіб інтеграції та координації предметних знань (І. Зверев). У системі професійно-технічної освіти міждисциплінарні зв'язки є способом формування не лише системних знань, а й основ наукового світогляду (Б. Ананьєв, Ш. Ганелін). Але вже в ці роки з'явилися перші спроби розгляду міждисциплінарних зв'язків як принципу навчання (Н. Лошкарєва), як провідного принципу створення навчальних програм (G. Neurer).

С. Рашкова з Болгарії вважає, що “за теоретичним значенням і своїм характером міждисциплінарні зв'язки є одним із актуальних принципів конструювання дидактичної системи”, але вона ж зараховує міждисциплінарні зв'язки й до умови “ефективного здійснення навчання та виховання” [12, с. 5].

У фундаментальному дослідженні В. Максимової “Сутність і функції міжпредметних зв'язків в цілісному процесі навчання” ці зв'язки визначено як дидактичний системний феномен [6].

У кінці ХХ ст. підхід до визначення міждисциплінарних зв'язків не змінився: як і раніше, це поняття є багатозначним: Ю. Бабанський розглядає міждисциплінарні зв'язки як компонент принципу наступності, Т. Ільїна – як компонент принципу системності, М. Пак вбачає в міждисциплінарних зв'язках засіб реалізації в навчальному процесі інтеграційного підходу [1; 4; 10].

Автори збірника статей “Міжпредметні зв'язки природничо-математичних дисциплін” стверджують, що міждисциплінарні зв'язки не можна зарахувати до принципів навчання, а треба розглядати як дидактичну умову вдосконалення природничо-наукової освіти [9].

А. С. Беляєва, І. В. Суходольська вказують, що міжпредметні зв'язки при вивченні іноземної мови: по-перше, є опорою, фундаментом для повноцінного сприйняття та розуміння нових знань, формування навичок і розвитку вмінь; по-друге, дають змогу узагальнювати та систематизувати наявний мовний і мовленнєвий досвід; по-третє, забезпечують повноту знань. Міжпредметні зв'язки характеризують логічний зв'язок різних дисциплін і наступність знань [2, с. 28].

Г. Щукіна зазначала: “Справжня система неможлива без встановлення міждисциплінарних спадкоємних зв'язків”, наголошуючи при цьому, що в умовах політехнічної освіти міждисциплінарні зв'язки стають необхідністю. “Вони повинні встановлюватися не на тимчасовому збігу змісту навчальних предметів, а на основі внутрішньої логіки самого навчального процесу” [11, с. 156].

Отже, міждисциплінарні зв'язки в принципі системності дають можливість здійснити синтез міждисциплінарних знань, необхідних при переході від одного ступеня освіти до іншого.

П. Кулагін вважає, що міжпредметна координація – засіб для подолання штучних меж між окремими системами знань, що засвоюють студенти в процесі вивчення різних дисциплін. Здійснення такої координації передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, прийомів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні різних дисциплін. [5]

У своєму дослідженні ми будемо використовувати термін “міжпредметна координація”, оскільки він, на нашу думку, найповніше відображає специфіку процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів.

Варто зазначити, що деякі дослідники виокремлюють інтеграцію та координацію. Так, за визначенням Р. Гришкової, інтеграція-процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного й цілісного в навчанні здійснюється через злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів викладання різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування й підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем. А координація – це узгодження навчаль-

них програм за суміжними предметами з огляду на спільність трактування досліджуваних понять, явищ, процесів і часу їх вивчення, тобто ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів, що сприяє інтеграції знань [3].

Тому під “міжпредметною координацією” розуміємо постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням і фахових дисциплін, що є замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчити викладачі на заняттях з іноземної мови [3].

Міжпредметна координація – це встановлена взаємна узгодженість змісту освіти з навчальними дисциплінами, що викладають, що зумовлено специфікою кожного навчального предмета. Міжпредметна координація сприяє досягненню більшого ефекту в загальному розвитку тих, хто навчається, в гармонійному розвитку всіх сфер їх інтелектуальної та емоційної діяльності. Основне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони дають можливість пов'язати в єдину систему всі знання, отримані з різних навчальних дисциплін, а також отримувати нові знання на основі цих зв'язків.

Міжпредметна координація вимагає дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів:

- з'ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжкультурних аспектів;
- випереджальне вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладач англійської мови не виконував функції викладача профільних дисциплін, у чому він не є фахівцем;
- коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовами;
- проведення інтегрованих занять із профільних дисциплін рідною та англійською мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, дискусії тощо) [3];
- робота з газетами та журналами за фахом іноземною мовою. Газети, журнали є цінним джерелом навчального матеріалу як для викладачів іноземної мови, так і для студентів, які цю мову вивчають. Так, вивчаючи курс “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, майбутні інженери-технологи працюють з такими журналами, як “Journal of Food Processing & Technology”, “Journal of Food Processing and Preservation”, “Journal of Food and Dairy Technology”, “Science”, “Beverages World International”, “Food Research International”, “International Journal of Food Engineering”

За Д. Малявіним, у процесі вивчення іноземної мови газети/журнали використовують для:

- розвитку різних мовленнєвих компетенцій, включаючи читання та роботу з лексикою/граматикою;

- зосередження уваги на різних аспектах суспільства та культури країни, мову якої вивчають;
- стимулювання дискусії з питань, які висвітлюють у статтях [7].

Студенти вважають газети стимулюючим/мотивуючим фактором, оскільки вони пропонують цікаву, релевантну, тематичну й різноманітну інформацію. Для багатьох вони також дають “ключ” для пізнання іноземного суспільства, його традицій, упереджень, способів мислення. Через це газетна стаття є одним із тих матеріалів, що вимагають докладання певних зусиль із боку студентів. Щоб полегшити завдання студентам, на перше місце треба поставити інтереси студентів, а на друге – зміст газетного матеріалу.

Другим важливим напрямом міжпредметної координації є робота над розширенням термінологічного словника студентів, що полягає в: глибшому засвоєнні професійної термінології, в опрацюванні й поглибленні розуміння фахових термінів, формуванні вмінь і навичок визначати й зіставляти їх зміст і структуру, ознайомленні студентів з термінологічними словниками, формуванні вмінь створювати словникові статті до фахових термінів, вживати спеціальну термінолексику в усному та писемному професійному мовленні.

Л. Вікторова зазначає, що ефективність цього процесу значною мірою залежатиме від конкретної реалізації, яка може мати такі складові:

- відбір термінів, що базується на критеріях тематичної організації, актуальності для професійної діяльності, складності розуміння основних понять;
- систематизація термінів у вигляді тематичних логіко-семантичних схем;
- способи семантизації, переклад чи дефініції, які подано в довідковій літературі [13].

Засвоєння студентами професійної термінології, формування вмінь застосовувати її у сфері фахової комунікації може відбуватися шляхом використання проблемних питань і завдань, ділових ігор, дискусій, термінологічних диктантів, тестових завдань, роботи зі словниками й довідниками тощо.

Третім напрямом роботи із забезпечення міжпредметної координації є активізація науково-дослідної роботи студентів, а саме: написання доповідей, повідомлень, рефератів, пов’язаних із фаховими дисциплінами, виступи на наукових студентських конференціях із доповідями за фахом.

Для підвищення значення результатів науково-дослідної роботи студентів під час захисту підготовлених рефератів і доповідей на практичних заняттях активно застосовували прийом “оживлення рефератів”. Він сприяв активізації уваги студентської аудиторії, давав змогу слухачам виявити свій інтерес до проблеми, що порушується доповідачем, давав змогу їм ставити питання під час виступу (після розкриття змісту кожного пункту плану реферату чи доповіді), з’ясувати зміст незнайомих фахових понять і термінів, що забезпечувало реалізацію особистісного сприйняття навчального матеріалу.

Кожен виступ обговорювали всі студенти академічної групи, а оцінювала його “експертна методична рада”, членів якої обирали заздалегідь із найкращих студентів групи. Такі заняття викликали в студентів бажання висловлюватися з фахової тематики, що сприяло розвитку їх професійно-термінологічної компетентності, спонукали до вживання фахової термінології, забезпечували становлення творчої особистості майбутніх фахівців, створювали атмосферу суперництва, підвищували мотивацію навчання.

Такі види робіт дають змогу реалізувати можливості міждисциплінарного підходу в навчанні ІМ майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості.

**Висновки.** Отже, міжпредметна координація є дієвим засобом укріплення взаємозв'язків у навчанні фахових дисциплін та англійської мови за професійним спрямуванням. Вона допомагає студенту краще зрозуміти взаємозалежність речей і подій у глобалізованому світі, сприяє цілісному сприйняттю навколишнього середовища. Міжпредметна координація створює умови для актуалізації знань студентів у різних наукових галузях, спонукає до пошуку нової цікавої інформації про життя, ведення бізнесу, манери вирішення різнопланових проблем у культурах різних народів. Вона дає можливість кожному студенту відчувати себе дослідником, долучитися до реалій раніше невідомої, чужої культури.

#### **Список використаної літератури**

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах / Ю. К. Бабанский. – Киев : Рад. шк., 1984. – 287 с.
2. Беляева А. С. Использование внутрипредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка / А. С. Беляева, И. В. Суходольская // Стратегії та методики навчання мовам для спеціальних цілей. – Киев, 1997. – 243 с.
3. Гришкова Р. О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін / Р. О. Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т. 71. – Вип. 58. – С. 149–154.
4. Ильина Т. А. Педагогика курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических институтов / Т. А. Ильина. – Москва : Просвещение, 1984. – 494 с.
5. Кулагин П. Г. Влияние межпредметных связей на усвоение программного материала в вечерней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. Г. Кулагин. – Москва, 1965. – 18 с.
6. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с.
7. Малявин Д. В. Работа с газетой на английском языке в средней школе : пособие для учителя / Д. В. Малявин. – Москва : Просвещение. 1981, – 128 с.
8. Мищенко С. В. Инновационные технологии формирования готовности студентов технического университета к проектной деятельности / С. В. Мищенко, С. И. Дворецкий, Е. И. Муратов, В. П. Таров // Инновации в высшей технической школе России. Современные технологии в инженерном образовании : сб. статей. – Москва : МАДИ, 2002. – Вып. 2. – С. 107–117.
9. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин / под. ред. В. Н. Федоровой. – Москва : Просвещение, 1980. – 208 с.
10. Пак М. С. Концепция интегративно-контекстного общего химического образования / М. С. Пак. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 195 с.



11. Педагогика : курс лекций / под общ. ред.: Г. И. Щукиной, Е. Я. Голанта, К. Д. Радиной. – Москва : Просвещение, 1966. – 648 с.
12. Рашкова С. А. Видове междупредметни връзки / С. А. Рашкова // Народна просвета. – 1978. – № 2. – С. 25–30.
13. Чередніченко Г. А. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів : монографія / Г. А. Чередніченко, Л. В. Вікторова, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця. – Київ : Інкос-Видавництво, 2013. – 464 с.

*Стаття надійшла до редакції 06.02.2017.*

**Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Междисциплинарная координация в системе профессиональной иноязычной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли**

*В статье указано, что профессиональная иноязычная подготовка будущих инженеров-технологов в вузе должна осуществляться на основе междисциплинарного подхода. Подчеркнуто, что использование взаимосвязи учебных дисциплин на основе междисциплинарной координации в процессе изучения иностранного языка позволяет эффективнее сформировать у студентов иноязычную профессиональную компетентность. Отмечено, что междисциплинарный подход объединяет лингвистическую, профессиональную, компьютерную и культурологическую направленность обучения и позволяет равномерно распределить содержание программы обучения между аудиторными и самостоятельными видами работ.*

**Ключевые слова:** *междисциплинарная координация, междисциплинарный подход, профессиональная иноязычная компетентность, инженер-технолог пищевой промышленности.*

**Cherednichenko H., Shapran L. Interdisciplinary Coordination in Professional Foreign Language Learning of Future Food Industry Engineers**

*Professional foreign language training of future food industry engineers in higher educational establishments is to be based on a multidisciplinary approach. Using the relationship of subjects or interdisciplinary coordination in the process of learning of foreign languages allows forming students' foreign language professional competence more efficiently. The interdisciplinary approach combines linguistic, professional, computer and cultural training and can evenly distribute the content of the training program of classroom and between separate kinds of work.*

*One of the directions of interdisciplinary coordination is reading professional newspapers and magazines in English. Newspapers, magazines on speciality are a valuable source of professional material equally for foreign language teachers and for students who are studying the language.*

*Another important direction of interdisciplinary coordination is to work on expanding the terminological dictionary of students. It includes: mastering professional terminology, developing skills for the understanding professional terms, forming skills to determine and compare the content and structure, teaching students to work with and to create their own glossaries, forming skills to build vocabulary articles to professional terms, taking specific terminology in oral and written professional communication.*

*The third direction of interdisciplinary coordination is to promote and encourage students' research work, namely, writing papers, reports, articles connected with their future specialty, and present their findings at student scientific conferences.*

*These directions of interdisciplinary coordination are not complete but they allow to realize the potential of an interdisciplinary approach in learning foreign language.*

**Key words:** *interdisciplinary coordination, interdisciplinary approach, foreign language professional competence, future food industry engineers.*

УДК 378.22:[373.61+37.014.543]

Ю. А. ЧЕЧУРА

аспірант

Класичний приватний університет

## ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ БАЗИС ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті проаналізовано термінологічний базис дослідження готовності до фінансово-економічної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів, здійснено аналіз праць, присвячених цьому феномену.*

*Фінансово-економічну діяльність керівників навчальних закладів представлено як специфічну активність суб'єктів управлінської роботи, метою якої є цілепокладання, мотивація, планування, організація, упорядкування, контроль за рухом, обміном, множенням, збереження матеріальних, інтелектуально-інформаційних, кадрових, естетичних, іміджевих та інших цінностей як усередині освітньої системи, так і зовні.*

**Ключові слова:** керівник навчального закладу, фінансово-економічна діяльність, діяльність, фінансова діяльність, економічна діяльність, готовність до діяльності.

Розгляд фінансово-економічної діяльності керівників в контексті проблематики професійної освіти магістрів з управління навчальним закладом дає можливість перейти до наступного завдання нашого дослідження, а саме висвітлення сутності та змісту основних компонентів готовності до фінансово-економічної діяльності майбутніх керівників навчальними закладами.

Такий розгляд треба розпочати з виявлення та аналізу існуючих теоретичних посилань та практичних наробок у цій сфері, а передумовою такої роботи є презентація авторського уявлення про фінансово-економічну діяльність як предмет наукового дослідження.

Отже, **метою статті** є розкриття змісту основних понять дослідження проблеми підготовки магістрів майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності.

Серед існуючих словникових та енциклопедичних видань понятійний конструкт “фінансово-економічна діяльність” зустрічається лише в поодиноких роботах. Наприклад, у Технічній енциклопедії Tech Trend він розглядається як “економічне обґрунтування вигідності розвитку виробництва тих чи інших товарів або надання послуг на коротко-, середньо- та довгострокові періоди часу, розрахунки економічної ефективності впроваджуваних видів продукції і техніки, а також раціональний розподіл сировини, матеріалів та устаткування між виробничими підрозділами, щоб забезпечувати високу рентабельність, безперервність роботи і випуск високоякісної продукції [27]. Як бачимо, з наведеного визначення важко експлікувати та екстраполювати сутність феномена фінансово-економічної діяльності в контексті управлінської роботи керівників навчальними закла-

дами, але простежується загальне його розуміння через ключові слова: вигідність, ефективність, раціональний розподіл (раціональність), рентабельність тощо.

Інші варіанти визначень мають лише орієнтовну основу та не можуть претендувати на закінчений характер. Наприклад, у праці І. Лях, фінансово-економічну діяльність представлено як “стан підприємства, що: дає змогу забезпечити фінансово-економічну рівновагу, стійкість, платоспроможність і ліквідність підприємства в довгостроковому періоді; задовольняє потреби підприємства у фінансово-економічних ресурсах для стійкого розширеного відтворення підприємства; забезпечує достатню фінансово-економічну незалежність підприємства, здатне протистояти існуючим і виникаючим небезпекам і загрозам, що прагнуть завдати фінансово-економічної шкоди підприємству, або змінити небажану структуру капіталу, або примусово ліквідувати підприємство; забезпечує достатню гнучкість при прийнятті фінансово-економічних рішень; забезпечує захищеність фінансово-економічних інтересів власників підприємства [15].

В останньому визначенні прослідковуються суттєві логічні помилки, зокрема, чи можна вважати будь-яку діяльність людини або підприємства станом? Очевидно, що ні, адже діяльність людини в будь-якій сфері є специфічним видом активності стосовно визначеного об'єкта, що має свої цілі, завдання та сенси. На користь цієї тези свідчать численні словникові видання, де розкривається зміст дефініції “діяльність”. Спробуємо розібратися, як автори його розуміють.

На думку відомого психолога О. Леонтьєва, діяльність, на відміну від простої дії виконання, повинна мати певний життєвий сенс для людини, що забезпечується тільки в тому випадку, якщо в неї є мета, що повністю збігається з основним мотивом її поведінки в певній ситуації [13].

Проаналізувавши словники та енциклопедії [20; 21; 24], спільною думкою всіх авторів є те, що діяльність розглядають як найважливішу форму прояву активного ставлення людини до дійсності.

У словнику психолого-педагогічних понять і термінів діяльність розглядається як “специфічна форма свідомого, цілеспрямованого активного ставлення до оточуючої дійсності для її доцільної зміни і перетворення; аналіз конкретної діяльності можливий лише за умови визначення потреб, мотивів такої діяльності та умов досягнення мети; активність людини, спрямована на осягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням її потреб та інтересів, на виконання вимог до неї зі сторони суспільства; специфічно людська, регульована свідомістю як вищою інстанцією внутрішня і зовнішня активність, що спричиняється потребою” [24].

У педагогічному енциклопедичному словнику “діяльність” – це найважливіша форма прояву активного ставлення людини до навколишньої дійсності. До діяльності людину спонукають різними потребами, інтересами, схильностями, почуттями, свідомістю боргу, відповідальності, які виступають як мотиви діяльності. Наявність мотивів надає діяльності певний

сенс, визначає її значущість для людини. Від змісту і характеру мотивів більшою мірою залежить наполегливість людини у виконанні діяльності та успіх в досягненні її мети. Цілі і мотиви діяльності спонукають людину до активного подолання перешкод, що виникають на шляху до отримання бажаного результату. Основним видом діяльності людини є праця в її різноманітних формах. Фізична продуктивна праця спрямована на створення матеріальних благ, необхідних для задоволення різноманітних потреб людей. Чим складніше практичне завдання, тим більшу роль в її вирішенні грають теоретичні знання та пов'язані з ними розумові дії. Розумова праця спрямована на пізнання дійсності, утворення нових наукових понять, теорій тощо [20, с. 710–711].

У педагогічному енциклопедичному словнику “діяльність” подається як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, під час якої жива істота виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби. Основним видом людської діяльності, що зіграла вирішальну роль в походженні і розвитку фізичних та духовних властивостей людини, є праця. На основі неї під час соціально-історичного розвитку виникає особлива суспільно необхідна – розумова діяльність. Аналіз структури як матеріальної, так і духовної діяльності виявляє такі основні елементи її змісту: мотиви, які спонукають до діяльності; мета – результати, на досягнення яких діяльність спрямована; засоби, за допомогою яких ця діяльність здійснюється [21].

Психологія менеджменту дає таке визначення поняття “діяльність”: “форма активного ставлення суб'єкта до дійсності, яке спрямоване на досягнення свідомо поставлених цілей і пов'язане зі створенням суспільно вагомих цінностей і засвоєнням соціального досвіду” [11, с. 550].

У всіх цих визначеннях ми вважаємо, що алогічним є твердження стосовно того, що діяльність – це форма активного ставлення суб'єкта до дійсності. Чи можна назвати діяльність ставленням до чогось? Адже ставлення – це сформована людиною протягом певного періоду оцінка об'єкта. Будь-яка діяльність потребує якихось дій, спрямованих на заданий результат, а не оцінювання. На нашу думку, доцільнішим є варіант, у якому діяльність постає як форма активного досягнення суб'єктом свідомо поставлених цілей, а не його ставлення до цієї цілі або дійсності загалом.

Але ми погоджуємося з думкою цих науковців щодо того, що діяльність людини неможлива без мотивів, які спонукають особистість до активних дій для досягнення мети та отримання бажаних результатів. При цьому діяльність людини в ментальному сенсі прийнято розподіляти на чотири головні види: праця, навчання, спілкування та гра.

Хоча, М. Гамезо, І. Домашенко розподіляють діяльність людини на три основні види: праця (діяльність, спрямована на досягнення матеріальних та духовних засобів), навчання (діяльність, спрямована на засвоєння знань, відпрацювання вмій та навичок) та гра (діяльність, спрямована на сам процес гри та відтворення в доступній формі праця і навчання) [1,

с. 91]. Ми можемо погодитися з цією думкою, тому що спілкування є складовою цих трьох компонентів діяльності.

В контексті даного дослідження нас цікавить, насамперед, діяльність людини – фахівця з управління навчальним закладом, – тобто той вид діяльності, який пов'язаний з працею та навчанням. Хоча частково професія керівника навчального закладу має у своїй основі і елементи гри.

Враховуючи попередні позиції, продовжимо розгляд сутності та змісту фінансово-економічної діяльності як феномена наукового вивчення через дослідження наукової та методичної літератури, а також синтез двох понятійних конструктів – фінансової та економічної діяльності.

Так, відповідно до міжнародного стандарту бухгалтерського обліку 7 “звіт про рух грошових коштів”, фінансова діяльність – діяльність, що спричиняє зміни розміру та складу вкладеного капіталу та запозичень суб'єкта господарювання [18].

З цього визначення важко зрозуміти та визначити місце фінансової діяльності в функціональному полі керівників навчальних закладів, отже для більшої точності треба зануритися в аналіз кожного поняття окремо.

На користь такого узагальнення свідчать і інші визначення, наведені в нормативно-правових документах. Так, у методичних рекомендаціях з аналізу та оцінювання фінансового стану підприємств зазначено, що фінансова діяльність пов'язана з формуванням, розміщенням і використанням власного капіталу, залученням і використанням коштів зі сторони, сплатою відсотків за позички, отриманням відсотків по депозитах, дивідендів тощо [17].

На нашу думку, більш адекватним цілям нашої роботи виглядає розуміння фінансової діяльності представлене Т. Євась, Н. Шаєвською, які вважають, що вона має на меті забезпечення систематичного надходження й ефективного використання фінансових ресурсів, дотримання розрахункової і кредитної дисципліни, досягнення раціонального співвідношення власних і залучених коштів, фінансової стійкості з метою ефективного функціонування підприємства [4].

Інші дослідники наголошують, що фінансова діяльність – це система використання різних форм і методів для фінансового забезпечення функціонування підприємства та досягнення ним поставлених цілей, тобто це та практична фінансова робота, що забезпечує життєдіяльність підприємства, поліпшення її результатів [3, с. 51].

Наведемо для повноти картини й інші думки з приводу фінансової діяльності:

– Т. Черемісова стверджує, що фінансова діяльність спрямована на збільшення грошових коштів, що знаходяться в розпорядженні підприємства з метою фінансового забезпечення операційної та інвестиційної діяльності [28];

– фінансову діяльність підприємства спрямовано на вирішення таких основних завдань: фінансове забезпечення поточної виробничо-господарської діяльності; пошук резервів збільшення доходів, прибутку, підви-

щення рентабельності та платоспроможності; виконання фінансових зобов'язань перед контрагентами; мобілізація фінансових ресурсів в обсязі, необхідному для фінансування виробничого й соціального розвитку, збільшення власного капіталу; контроль за ефективним, цільовим розподілом та використанням фінансових ресурсів [6].

Отже, фінансова діяльність – активність людини, спрямована на заощадження, накопичення та примноження грошових коштів для свого особистого успішного функціонування або підприємства, в якому він працює чи яке очолює.

На відміну від фінансової діяльності в економічній діяльності з'являються крім руху грошей певні матеріальні відносини. Так, у словнику франчайзингу та бізнесу, економічна діяльність розглядається як “такий процес виробництва продукції (товарів та послуг), який здійснюється з використанням певних ресурсів: сировини, матеріалів, устаткування, робочої сили, технологічних процесів тощо” [25].

У своїй дисертаційній роботі Л. Шишмарьова дає визначення економічної діяльності як “здійснення виробничим колективом в обраній галузі (галузях) системи скоординованих поточних і перспективних заходів, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів в інтересах як підприємства, так і держави” [29, с. 5]. Але, на наш погляд, визначення є поверхневим та не зачіпає всіх аспектів, які пов'язані саме з економічним контекстом. А саме економічне благо, економічні зв'язки, відносини, виробництво, обмін, перерозподіл та ін.

Подальший аналіз наукових робіт, що стосуються проблематики дослідження, виявив низку вчених, у яких знаходимо енергію та підтримку того, що сучасні керівники навчальних закладів повинні бути компетентні в усіх питаннях, а особливо, що стосується фінансово-економічної діяльності. Наприклад, у праці Т. Дрожжиної наголошено, що “фінансова складова передбачає знання засад фінансової діяльності директорів ЗНЗ, основних напрямів роботи директорів шкіл щодо зміцнення матеріальної бази, діяльності у сфері грошово-кредитних відносин та певних знань із бухгалтерії”. Під економічною компетентністю директорів ЗНЗ дослідниця розуміє систему економічних категорій, що окреслюють цілісну суть виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних та духовних благ, формування економічного мислення з метою забезпечення ефективної діяльності навчального закладу [7, с. 5].

Отже, підводячи підсумки аналітичної роботи, наведемо власне визначення сутності економічної діяльності керівників у такому формулюванні: це форма активного досягнення господарчих та фінансових цілей навчального закладу.

Подальший розгляд термінологічної бази ставить на порядок денний проблему розуміння феномена “готовність”, адже сенс цієї наукової праці полягає в корекції необхідних і достатніх умов її формування в майбутніх менеджерів у сфері освіти і виробничого навчання.

Розглянемо “готовність” як предмет дослідження в різних ракурсах, що прослідковуються як у класичних монографічних виданнях, так і у словникових або енциклопедичних.

Передусім, порівняємо значення цього терміна в словниках та енциклопедичних виданнях. Так, наприклад, в енциклопедичній педагогічній літературі термін “готовність” визначають як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості або колективу, що забезпечує успіх майбутньої діяльності; це також адекватна настанова на майбутню діяльність [19, с. 61].

В Енциклопедії освіти “готовність до діяльності” розглядається як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності: а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо; г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в даному напрямі [8, с. 137].

У словнику психолого-педагогічних понять і термінів “готовність” – стан особистості, який дає їй можливість успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [24].

У словнику практичного психолога “готовність до дії” – установка, спрямована на виконання якихось дій. Вона передбачає: 1) наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії перешкод, які виникають під час виконання дій; 2) приписування виконуваного дії якогось сенсу особистісного. Готовність до дії реалізується шляхом прояву своїх окремих складових: нейродинамічної сформованості дій; фізичної підготовленості; психологічних чинників готовності [5].

Серед учених, що в монографічних виданнях приділили увагу феномену готовності, варто виділити тих, що найщільніше підійшли до окресленої проблематики.

Так, психологічну готовність до професійної діяльності розглядали такі вчені: М. Дьяченко і Л. Кандилович, Л. М. Омельченко, В. О. Моляко, В. В. Різник та ін.; готовність до педагогічної діяльності: Т. А. Садова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін.; готовність педагога до інноваційної діяльності: І. Бех, Л. Омельченко, Ю. Блудова, О. Огієнко, О. Хаустова та ін.

Відомий дослідник В. Сластьонін розкриває готовність як “особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб’єкта образу структури певних дій і постійним напруженням свідомості на їх виконання” [23].

Дослідники В. Богданов і В. Зазикін визначають професійну готовність як інтегративну якість особистості фахівця, у структурі якої є компоненти, що зумовлюють успішність здійснення професійної діяльності в цілому [2].

На думку А. Клімової, “готовність” є складним, особистісним, структурним утворенням, що включає мотиви і спрямовує студентів на усвідомлення необхідності вирішення завдань, є результатом їхньої підготовки до професійної діяльності [12].

Так, Л. Карамушка поняття “готовність” тлумачить як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що включає низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дають змогу суб’єкту успішно здійснювати діяльність [10, с. 94]. Психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління вчена розглядає як комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом. Компонентами зазначеної структури автор називає такі: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [10].

Е. Зеєр визначає готовність як активно-діяльнісний стан особистості, що відображає зміст завдання, що перед нею стоїть, та умови його вирішення та відображає умовою вдалого виконання будь-якої діяльності [9]. Він виділяє такі компоненти готовності до діяльності: мотиваційний (відповідальність за виконання завдання), орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до неї), операційний (володіння способами та методами діяльності, необхідними знаннями, навичками та вміннями), оцінний (оцінювання своєї готовності та відповідності процесу вирішення завдання оптимальним зразком” [9].

Так, В. Бахарев, С. Максименко визначають готовність до того чи іншого виду діяльності як “цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки” [16, с. 96].

У кандидатській дисертації С. Тарасової розглянуто “готовність менеджера до управлінської діяльності” як психолого-педагогічну таксономію необхідного і достатнього комплексу професійно важливих якостей і властивостей особистості, як інтегроване системою утворення особистості, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності управління як свідомого і цілеспрямованого процесу впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу, організації з метою підвищення організованості та ефективності їх спільної виробничої діяльності [26, с. 10–11].

Українська дослідниця А. Линенко стверджує, що готовність як “особлива якість особистості” передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання діяльності. У структурі готовності вчена виділяє ставлення до діяльності або настанову, мотиви діяльності, знання про



предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення [14, с. 31].

Готовність до праці, на думку К. Платонова, має різні тлумачення: широке – готовність до будь-якої діяльності, що виражається в бажанні працювати взагалі; конкретніше – потреба в праці, що стала професією, і визначається як професійний розвиток, так і рівень соціальної зрілості суб'єкта; найбільш конкретне – готовність до безпосередньо майбутньої діяльності. За К. Платоновим, психологічна готовність до праці визначається як стійкий результат трудового виховання або як результат тимчасової психічної підготовки чи психологічної мобілізації в певний період психологічного стану, що визначається наявністю потреби в праці [22, с. 110].

**Висновки.** Отже, проаналізувавши сутність понять “готовність”, “готовність до діяльності”, “професійна готовність”, ми можемо зробити висновки, що готовність до фінансово-економічної діяльності керівників навчальних закладів – стан специфічної активності суб'єктів управлінської роботи, метою якої є цілепокладання, мотивація, планування, організація, упорядкування, контроль за рухом, обміном, примноженням, збереження матеріальних, інтелектуально-інформаційних, кадрових, естетичних, іміджевих та інших цінностей як усередині освітньої системи, так і зовні.

Таким чином, фінансово-економічна діяльність керівників навчальних закладів – специфічна активність суб'єктів управлінської роботи, метою якої є цілепокладання, мотивація, планування, організація, упорядкування, контроль за рухом, обміном, примноженням, збереження матеріальних, інтелектуально-інформаційних, кадрових, естетичних, іміджевих та інших цінностей як усередині освітньої системи, так і зовні.

#### **Список використаної літератури**

1. Атлас по психологии : информ.-метод. пособие курса “Психология человека”. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
2. Богданов В. Н. Введение в акмеологию / В. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : КГПУ, 2001. – 144 с.
3. Бринченко П. В. Аналіз фінансового стану підприємства-банкрута / А. П. Бринченко. – Київ : Факт, 2005. – 68 с.
4. Булкот Г. В. Зміст аналізу фінансового стану при банкрутстві та санації / Г. В. Булкот, О. М. Галенко // Европейская наука XXI века – 2007 : материалы II Международной научно-практической конференции. – Днепропетровск : Наука и образование, 2007. – Т. 3. Экономические науки. – С. 7–10.
5. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998.
6. Горицкая Н. Финансовая стратегия / Н. Горицкая // Финансовый директор. – 2005. – № 11. – С. 74–77.
7. Дрожжина Т. В. Економічна абетка директора школи / Т. В. Дрожжина. – Харків : Основа, 2012. – 208 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика : учебное пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 192 с.

10. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
11. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособ. / А. В. Карпов. – Москва : Гардарики, 2000. – 584 с.
12. Клімова А. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності [Електронний ресурс] / А. Клімова. – Режим доступу: <http://nauka.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/04/Alia-Klimova.pdf>.
13. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании / А. А. Леонтьев // Начальная школа. Плюс. Минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
14. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 77 с.
15. Лях І. О. Методичні рекомендації до оцінки фінансово-економічної діяльності підприємств машинобудування на основі адаптивно-реноваційного підходу / І. О. Лях // Економіка та управління підприємствами машинобудівної галузі: проблеми теорії та практики. – Харків : “ХАІ”, 2013. – № 4 (24) 100. – С. 94–103.
16. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя. / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
17. Методичні рекомендації з аналізу і оцінки фінансового стану підприємств [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/big/text892/pg1.htm>.
18. Міжнародний стандарт бухгалтерського обліку 7 (МСБО 7) Звіт про рух грошових коштів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/929\\_019](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/929_019).
19. Педагогіка : большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 719 с.
20. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Киров. – Москва : Сов. Энцикл., 1964. – Т. 1. – 831 с.
21. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
22. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984. – 174 с.
23. Слестенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Слестенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2–7.
24. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>.
25. Словник франчайзингу та бізнесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://franchising.ua/slovník/ekonomichna-diyalnist/138/>.
26. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
27. Технічна енциклопедія TechTrend [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://techtrend.com.ua/index.php?newsid=8660>.
28. Черемісова Т. А. Деякі аспекти руху грошових коштів підприємства відповідно до П(С)БО 4 / Т. А. Черемісова // Проблеми та шляхи вдосконалення економічного механізму підприємницької діяльності : зб. наук. праць V Міжнарод. наук.-практ. конф., 4–5 квіт. 2013 р. : у 4 т. – Дніпропетровськ, 2013. – Т. 4. – С. 83. – Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2013-vdoskonalennya-pidpriemnitsoj-diyalnosti/2013\\_zhovti\\_vodi\\_tom4.pdf](http://www.confcontact.com/2013-vdoskonalennya-pidpriemnitsoj-diyalnosti/2013_zhovti_vodi_tom4.pdf).
29. Шашмарьова Л. О. Ефективність економічної діяльності промислового підприємства : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.06.01 / Л. О. Шашмарьова. – Харків, 2000. – 16 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

**Чечура Ю. А. Терминологический базис исследования готовности к финансово-экономической деятельности будущих руководителей учебных заведений**

*В статье проанализирован терминологический базис исследования готовности к финансово-экономической деятельности будущих руководителей учебных заведений, осуществлен анализ работ, посвященных этому феномену.*

*Финансово-экономическая деятельность руководителей учебных заведений представлена как специфическая активность субъектов управленческой деятельности, целью которой является целеполагание, мотивация, планирование, организация, упорядочивание, контроль движения, обмена, приумножения, сохранения материальных, интеллектуально-информационных, кадровых, эстетических, имиджевых и других ценностей как внутри образовательной системы, так и снаружи.*

**Ключевые слова:** *руководитель учебного заведения, финансово-экономическая деятельность, деятельность, финансовая деятельность, экономическая деятельность, готовность к деятельности.*

**Chechura Yu. Terminological Basis for the Study of Preparedness for Financial and Economic Activity of Future Heads of Educational Institutions**

*The article analyzes the terminology of the study of preparedness for future financial and economic activity of future heads of educational institutions, and analyzes the works dedicated to this phenomenon.*

*It is determined that financial activity is certain human activity aimed at saving, accumulation and growth of money stock meant for personal successful operation or operation of a certain enterprise where a person is an employer or an employee. The economic activity of the heads of educational institutions is a form of active achievement of economic and financial goals of the educational institution.*

*It is emphasized that such activity is a form of active achievement of consciously set goals by the subject; it doesn't cover his or her attitude towards this goal, or reality in general.*

*The author analyzes the essence of the concepts of "readiness", "readiness for activity", "professional readiness", and as a result, concludes that readiness for financial and economic activity of educational institutions heads is referred to as a certain state of specific activity of managerial staff whose purpose is goal-setting, motivation, planning, organization, ordering, control, exchange, multiplication, preservation of material, intellectual and informational, personnel, aesthetic, image and other values both inside and outside the system of education.*

*The author's definition of the financial and economic activity of the heads of educational institutions is presented. It is referred to as a certain specific activity of managerial staff, whose purpose is goal-setting, motivation, planning, organization, organization, control, exchange, multiplication, and preservation of material, intellectual-information, personnel, aesthetic, image and other values both inside and outside the system of education.*

**Key words:** *head of educational institution, financial and economic activity, activity, financial activity, economic activity, readiness for activity.*

УДК 811.112.2'373

С. С. ЧОРНА

кандидат педагогічних наук, доцент  
Класичний приватний університет**ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

*У статті розглянуто сутність понять “сленг”, “німецький молодіжний сленг” та його особливості. Виявлено основні джерела поповнення сленгізмів та основні лексичні особливості молодіжного сленгу. Встановлено сфери функціонування німецького молодіжного сленгу. Розглянуто причини вживання молоддю стилістично негативно забарвленої лексики.*

**Ключові слова:** сленг, особливості німецького молодіжного сленгу, сленгізми, німецька молодіжна мова, запозичення, сфери функціонування німецького молодіжного сленгу.

Німецька мова на сучасному етапі свого розвитку визначається як цілісна система, яку утворює велика кількість взаємопов'язаних підсистем. До її структури належать різноманітні діалекти, арго, жаргони, сленги представників різних професій, соціальних і вікових груп. Усі вони мають більш або менш інтенсивний вплив на процеси, що відбуваються в загальнонаціональній німецькій мові, визначаючи її особливості та тенденції розвитку. Тому цілком закономірно, що молодіжний сленг є однією з важливих складових сучасної загальнонаціональної німецької мови. Разом з тим він є досить неординарним явищем – окремою мовною підсистемою, яка взаємопов'язана з іншими мовними підсистемами.

Особливості мовної поведінки німецької молоді досліджують уже досить тривалий час. Доведено, що молодіжний сленг існував на території Німеччини ще п'ять століть тому, причому в основному – у вигляді різноманітних студентських жаргонів (Studenten jargons), які дали поштовх розвитку німецького молодіжного сленгу. Студентський сленг описано в працях К. Ф. Б. Августина, Р. Зальмасіуса, Ф. Клюге, Д. Мейер. У ХХ ст. в центрі уваги лінгвістів (Р. Айленбергер, Ф. Мельцер, Г. Хенне) перебуває сленг школярів (Pennalersprache). У 50–60-ті рр. ХХ ст. інтерес до молодіжного сленгу супроводжувався негативними оцінками цього мовного явища, тому кількість наукових робіт у цей період незначна. Лише з початку 60-х рр. ХХ ст. починається хвиля науково-популярних публікацій на тему молодіжного сленгу. У 1970 р. Х. Кюппер уклав 6-й том свого словника розмовної мови “Wörterbuch der deutschen Umgangssprache: Jugenddeutsch von A bis Z”. Це була одна з перших наукових спроб зафіксування лексичних елементів молодіжного сленгу [1].

Поняття сленгу все більше привертає увагу сучасної філології. Цю проблему розглядали вчені-лінгвісти І. Гальперін, Г. Генне, М. Горке, Г. Еманн, В. Єлістратов, Г. Мозер, І. Пастух, С. Соколовська, М. Фахурдінова, В. Хом'яков, Т. Шіппан, К. Якоб та ін.

*Метою статті* є дослідження особливостей молодіжного сленгу в німецькій мові.

Одним із найбільш показових явищ у лінгвістиці треба визнати неодноразові, нерідко досить серйозні спроби вчених вирішити проблему так званого “сленгу”, сутність і походження якого є незрозумілими та спірними.

Щоб розібратися в різноманітті сучасних визначень явища “сленг” насамперед, варто проаналізувати його етимологію, простежити еволюцію цього поняття. Саме етимологія терміна “сленг” – одне з найбільш суперечливих і заплутаних питань в лексикології. Труднощі розкриття походження терміна поглиблюються його багатозначністю та різним тлумаченням авторів словників та спеціальних досліджень.

В. Хомяков в одній зі своїх книг вказав, що вперше термін “сленг” зі значенням “мова низького вульгарного типу” було використано в 1756 р.; з 1802 р. цей термін розуміють як “жаргон певного класу або періоду”, а з 1818 р. під сленгом стали розуміти “мову високого розмовного типу, нижчого за рівень стандартного мовлення освіченої людини, що складається з нових слів, або слів, які вжиті в певному сенсі” [10, с. 43].

Німецькі дослідники О. Ріттер і К. Вестендопф вважають, що слово “slang” виникло в результаті аглютинації першої частини слова “language” з суфіксом “-s” у висловах “thieves’ language”, “gypsies’ language”. Можна також припустити, що англійське слово “slang” виникло в результаті контамінації кількох коренів. Насамперед, воно походить від кореня length. Пор. грец. elegho “лаю, ображаю”; elegchos “докір, лайка”; лат. langat “лаяти, обзивати”; давн. lahan “ображати”. В англійському слові представлено рухливий формат s- [5, с. 9].

Серед германістів немає єдності поглядів із приводу того, чи існує німецький сленг або ж такі одиниці є частиною побутово-розмовної мови. Але ті, хто стверджує, що німецький сленг існує (Р. Дітмар, А. Домашнев, В. Порциг), єдині в думці, що це форма розкутої, недбалої мови.

Деякі дослідники взагалі заперечують існування сленгу. Вони зараховують існуючі сленгізми до різних лексичних і стилістичних категорій. У зв’язку з цим актуально буде розглянути гіпотезу, висунуту І. Гальперінім. Він пропонує розуміти термін “сленг” як “той шар лексики і фразеології, який з’являється у сфері живої розмовної мови як розмовні неологізми, легко переходить у шар загальноживаної літературної розмовної лексики” [2, с. 91].

Таким чином, при всій своїй популярності “сленг” наразі термінологічної точністю не володіє. Сленг (англ. Slang): 1) те саме, що жаргон, переважно в англійських країнах; 2) варіант розмовної мови (в тому числі експресивно забарвлені елементи цієї мови), який не збігається з нормою літературної мови. За визначенням Д. Розенталь, М. Теленкової, сленг – це слова і вислови, які вживаються особами певних професій або соціальних прошарків [8].

Науковці Німеччини характеризують молодіжний сленг як креативну, оригінальну, невимушену й неоднорідну форму спілкування. Т. Шіппан характеризує сленг як “специфічний спосіб спілкування певної групи, який виражається високим рівнем експресивності та невимушеності, які доходять інколи до вульгаризму”, “сленг – це феномен живої і рухливої мови, яка крокує в ногу з часом і реагує на будь-які зміни в житті суспільства” [12].

Поповнення складу сленгу відбувається так само, як і поповнення всього словникового складу. Таким чином, можна сказати, що основними джерелами поповнення сленгізмів є:

- 1) запозичення з інших мов (переважно з англійської);
- 2) запозичення із жаргонів (кримінальний, комп’ютерний);
- 3) запозичення із загальнолітературної мови з переосмисленням значення;
- 4) словотвір: усічення, скорочення, словоскладання, афіксація, метафоризація, гіперболізація.

Німецький сленг є дуже цікавим лінгвістичним феноменом, побутування якого обмежене як певними віковими, так і соціальними, тимчасовими і просторовими межами. Найголовнішою серед своєрідних рис сленгу німецької мови є його діалектний характер. Для створення іронічного ефекту в молодіжному середовищі часто використовують діалектні вкраплення. Пояснюється це тим, що для німецької мови через її своєрідний історичний розвиток особливе значення має територіальна диференціація, активність діалектів на німецькому ґрунті набагато відчутніше, ніж у багатьох інших країнах. Це призводить до того, що місцеві особливості німецької розмовної мови виражені сильніше, ніж, наприклад, в українській або англійській.

Так само варто звернути увагу на ще одну особливість німецького сленгу. Великий вплив на сучасний німецький сленг і мову загалом має англомова комп’ютерна та програмна продукція і розвиток web-комунікацій. Тією ж мірою на німецьку молодіжну мову (носієм сленгу, насамперед, є молоде покоління) впливає і популяризація англійської мови в музичній культурі та кіноіндустрії. Загалом, англійська мова, а точніше запозичення з неї, є одним із основних джерел поповнення лексики в сленгу сучасної німецької мови. Наприклад, в сленгу німецької мови існують такі англіцизми: Lucky (від англ. “luck”) – людина, якій завжди щастить, worken (від англ. “to work”) – працювати, Loser – невдаха тощо. Проблема англізації німецької розмовної мови призвела навіть до появи жартівливих термінів “Denglisch” (компонатів “Deutsch” + “Englisch”) і “Germeng” (“German” + “English”). За останніми даними, в німецьку мову, в тому числі і в сленг німецької мови, перейшло близько 4000 запозичених слів з англійської мови, зокрема його американського варіанту [3, с. 3].

Знайомство з німецьким сленгом стає на певному етапі дуже важливим кроком для тих, хто вивчає німецьку мову, насамперед тому, що дає змогу краще розуміти німецьку розмовну мову та впевненіше почуватися в

різноманітних життєвих ситуаціях. Знайомство з німецьким молодіжним сленгом не повинно мати на меті неодмінне введення такої лексики в свою мову, оскільки вона дуже специфічна і разом з цілком нейтральним звучанням може мати яскраво виражене негативне й нерідко дуже грубе значення, і використовується в певній ситуації або ж у контексті розмови. Тому користуватися подібними словами потрібно з надзвичайною обережністю і лише в разі крайньої необхідності. Але знати сленговий лексичний матеріал дуже корисно, щоб краще розуміти, що відбувається й обговорюється навколо.

Деякі загальні приклади німецького молодіжного сленгу часто вживають у сучасній розмовній мові:

– *Lasst mich in Ruh(e)! = Bleibt mir vom Lieb!* – Відчепіться від мене! (Це необразливо, але дуже жорстка вимога залишити кого-небудь в спокої).

– *Junge, Junge!* – Ну-ну, обережніше (легше)! (Це необразливий вислів, містить у своїй семантиці застереження кого-небудь, заклик до обережності в певному сенсі, виходячи з контекстного вживання).

– *Dummer Junge! Dummes Mädchen!* – Дурненький! Дурненька! (Таке звернення найчастіше має необразливе значення).

– *Habt ihr sonst noch Schmerzen?* – У вас є ще якісь побажання? (Це суто розмовний вислів, основне значення іменника *Schmerzen* – печалі, муки, страждання, біль).

– *Aber Mensch!* – Ну як не соромно! Та що ти говориш! Ну що ж це таке! (Нейтральне звучання, загалом висловлює несхвалення або ж незадоволення співрозмовника чим-небудь) [7].

Також на розвиток сленгу молоді значно впливають такі екстралінгвістичні фактори, як високий рівень розвитку суспільства, різноманітні соціальні відносини, високий розвиток науки, техніки, мистецтва, загальнолюдський прогрес загалом.

Важливі джерела нових молодіжних слів можна спостерігати в культурі створення пісень і рок-музики. Тут домінують групи, які пишуть тексти на діалектах (*Reinhard Fendrich, BAP, Konstantin Wecker, Georg Danzer*) або на молодіжному жаргоні (*Udo Lindenberg*).

Ставку роблять на схильність молоді до вживання найбільш яскравих слів і слів із пісень, які добре запам'яталися, наприклад: *Bingo (alles in Ordnung, alles bestens), Easyman (cooler Mann; jemand, der alles locker nimmt; unkomplizierte Person), heizen (rasch, schnell fahren), Johny (Junge, Bursche, harter Kerl, lustiger Knabe), paletti (alles bestens, in Ordnung, alles klar, selbstverständlich)* [9].

Активними джерелами молодіжного сленгу є спортивний, комп'ютерний, солдатський, сленг наркоманів тощо.

Наприклад, із сленгу військових – *abziehen (ausnehmen, betragen)*; зі спортивного сленгу – *Bock, bockstark (Lust, sexbegierige männliche Person)*; із сленгу робітників – *anbaggern (ein Mädchen ansprechen), Muffe (Angst)*; із

сленгу наркоманів – drauf sein/haben (unter Drogeneinfluss stehen; gute/schlechte Stimmungslage, Laune), Hose (tote) (Langweile, “Es ist nichts los”, “Es spielt sich nichts ab”), Trip (Reise, Ausflug, Fehler); з комп’ютерного сленгу – Basic (Klartext, Eindeutigkeit, Genauigkeit), Schaltfehler (Programmabsturz, Systemabsturz), Speicher (leer, fertig, kaputt sein, Aufnahmevermögen), chatten (im Internet plaudern) [9].

Молодіжний сленг активно запозичує іншомовні слова. Наприклад, деякі сленгізми запозичені з:

- англійської мови: Mopping – Menschen am Arbeitsplatz verachten, schlecht behandeln, erniedrigen, schikanieren; Cartoon – satirische Geschichte als Comicstrip oder Kurzfilm; Karsting – Vorsprechen, vorsingen oder vor-tanzen; City – Altstadt oder Geschäftszentrum; Chow – Darstellung; Laser Chow – Lichtdarstellung; Shopping-Center – modernes Einkaufszentrum; Crash – Zusammenstoß (Autounfall); Designer – Entwerfer; Clinch (in Clinch sein) – mit jemandem in Streit sein;

- французької мови: die Courage – Beherztheit, unerschrocken; die Annonce – Zeitungsanzeige; der Chef – Abteilungsleiter oder Betriebsleiter; die Karriere – bedeutende erfolgreiche Laufbahn (Karriere machen: schnelle befördert werden); das Bistro – kleine Gaststätte; das Dessert – Nachspeise; das Prestige – das Ansehen; das Dessous – Frauenunterwäsche;

- італійської мови: Paparazzi – Skandalreporter; prestissimo, presto, rapido – sehr schnell; subito – sehr schnell; rasanto – jählings; der Tifoso – der Fußballfanatiker; der Antipasto – die Vorspeise; zero problema – alles klar, alles easy, null Problem;

- іспанської мови: der Macho [-to] – harter Junge/Mann, der stolz auf seine Männlichkeit ist; der Gaucho [-to] – sehr harter Junge/Mann, der stolz auf seine Männlichkeit ist; der Amigo – der Freund; die Tapas – die leichte Vorspeise; die Savanne – die öde, der Krähwinkel;

- японської мови: der Karoshi [i] – der Infarkt, der Insult [4].

У молодіжному словесному репертуарі виділяють сленгізми, що відображають професійні потреби, а також загальнопобутовий словник. Мова молоді рясніє словами, пов’язаними з навчанням (досліджуваними дисциплінами, студентським побутом): Abi – Abitur, Assi – Assistent, Stip – Stipendium, Proff – Professor, Mathe – Mathematik, Tri – Trigonometrie. Загальнопобутовий словник складається з:

- слів, що належать до сфери роботи, розумової діяльності: werken, robotern – arbeiten; hämmern – viel arbeiten; reinhämmern – mit Hochdruck arbeiten;

- назв предметів, необхідних для навчальної діяльності: der Gedankenmanifestator – der Bleistift; die Gehirnprothese – der Taschenrechner;

- назв видів одягу: Klamotten, das Outfit, der Look, die Anmache – Kleidung; Edel-Look – gute, modische Kleidung;



– слів, що належать до сфери розваг, хобі, проведення вільного часу: shoppen – durch Geschäfte bummeln; das Date – ein Treffen; Verabredung; dancen – tanzen; die Bambule – der Tanzabend;

– назв грошей: die Kohle, die Knete, die Mäuse, der Kies, das Moos (aus der Gaunersprache), die Möpse, die Monnis – гроші, грошенята, бабки; die Tonne (сотенна купюра); das Esperantogeld – der Euro;

– назв засобів пересування та побутових предметів: die Bohrkrücke, Blechhaufen, Kinderwagen, Rostlaube, lahme Schnecke, heiße Mühle – das Auto; der Muckomat – das Radio;

– іменників, що називають людей або дають оцінку людям: Wixer, Arsch, Arschkrampe, Nullchecker, Spacken – Idiot; Maus, Perle, Schnecke, Torte, das Perlhuhn, das Sahnetörtchen, die Biene, die Sonne – sympathisches Mädchen;

– іменників, що позначають батьків: Mumie, Erzeuger, Grufties, Alte, Kalkleisten, ötzi – предки, олди (від англ. “old” – старий, за назвою тірольської місцевості ötztal, де було знайдено останки первісної людини); Daddy – Vater;

– оціночні поняття: Klasse, Spitze, supergut, toll, oberaffengeil – hervorragend; cool – locker, lässig, gelassen, besonder gut; ätzend – uninteressant;

– слів і словосполучень, що виражають вітання та форми ввічливості: Hey!, Hi – Hallo! (Begrüßung); Sorry! – Entschuldigung!

– слів і словосполучень, що виражають емоції: Wow – Ausruf der Bewunderung; Woey (Boah Ey) – Ausruf (des Erstaunens; der Bewunderung).

Молоді люди часом безжально ставляться до своїх ровесників. І з метою образи і приниження останніх використовують “в’їдливі” слова. Під “вогонь” критики потрапляють:

– зовнішній вигляд: hohl – altmodisch; der Kurze, der Nabelküsser – der kleinwüchsige Junge; der Pelzlümmel – der Junge mit den langen Haaren;

– риси характеру: der Schlaffi – der faule Junge; der Schmachti, der Warmduscher, der Softi, das Weichei – der sanfte Junge/Mann;

– інтелектуальні здібності: der Denkmeister, der Denkwerg, der Diddl – der Dummkopf;

– поведінка й особисте життя: das HwG Mädchen – das Mädchen mit häufig wechselndem Geschlechtsverkehr; der Süffel, Diplom-Alker – der Trinker;

– професії: der Bulle, (die Bullenschweine, die Gartenzwerge) – der Polizist; die Trachtengruppe – “ряджені” (патруль дорожньої поліції в повній формі) [11].

Молодь активно використовує у своїй мові скорочення, що відображають не тільки тенденцію економії мовних засобів, а також бажання не бути зрозумілими. Для розмовної мови більш характерні усічення. Як раніше, так і зараз найбільш використовуваний його тип – усічення кінцевих складів, – апокопа (Apokore f): Alf – Alfred; Hannelore – Hanne; Alexander – Alex; Maximilian – Max. Всі типи усічення слова прийнято називати конт-

рактурами. Е. Розен зазначає, що ініціальні контрактури мають низку переваг перед повними найменуваннями – вони коротші, зручніші для поєднання з іншими основами в єдиний комплекс складного слова. Тому вони в значній кількості вживаються в лексиконі молоді: Stip – Stipendium; Proff – Proffessor; Mathe – Mathematik; Tri – Trigonometrie; Litte – Literatur; Diss – Dissertation; Soli – Solidarität; Demo – Demonstration; Bund – Bundeswehr; Disko – Diskothek; Info – Information; Poli – Polizei [6].

**Висновки.** Таким чином, дослідження сленгу набуває особливої актуальності в умовах розширення міжнародних контактів, допомагає краще розуміти національно-специфічні особливості менталітету німецької молоді. Знання сленгу долучає того, хто вивчає німецьку мову, до природного мовного середовища, сприяє розвитку його комунікативної компетенції. Незнання ж сленгу при міжкультурній комунікації спричиняє різного роду курйози і мовні помилки.

#### Список використаної літератури

1. Вивчення німецького молодіжного сленгу 2001–2011 років на прикладі німецькомовних лексикографічних джерел і одного з найновіших літературних проявів молодіжного сленгу – у романі Х. Хегеманн “Збитий аксолотл” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://unotices.com/page-abstracts.php?id=26313>.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Высшая школа, 1956. – 218 с.
3. Гекало С. А. Denglish или Germang? (к проблеме языкового отражения взаимодействий разных культур) / С. А. Гекало // Сопоставительная лингвофольклористика – Славянск-на-Кубани, 2003. – 67 с.
4. Жаркова Т. И. Сленг современной немецкой молодежи как средство развития коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] / Т. И. Жаркова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/500187/>.
5. Маковский М. М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология / М. М. Маковский. – Москва, 2009. – 143 с.
6. Немецкие сленгизмы в свете неологической теории : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. В. Олейник ; Сам. гос. пед. ун-т. – Самара, 2007. – 22 с.
7. Немецкий молодежный сленг. Немецкий язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://online-teacher.ru/blog/deutsch-molodyozhnyj-sleng>.
8. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособ. для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 399 с.
9. Соколовська С. Ф. Німецький молодіжний жаргон: шляхи формування й сучасний статус. [Електронний ресурс] / С. Ф. Соколовська, М. А. Фахурдінова. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1763/1/04ssffss.pdf>.
10. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда, 1971. – 381 с.
11. Шемчук Ю. М. Переименование в лексике современного немецкого языка / Ю. М. Шемчук // Вестник ВГУ. Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – 2005.
12. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / T. Schippan. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1984. – Aufl 1. – 307 S.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

### **Черная С. С. Особенности молодежного сленга в немецком языке**

*В статье рассматривается сущность понятий “сленг”, “немецкий молодежный сленг” и его особенности. Выявлены основные источники пополнения сленгизмов и основные лексические особенности молодежного сленга. Установлены сферы функционирования немецкого молодежного сленга. Рассмотрены причины употребления молодежью стилистически негативно окрашенной лексики.*

**Ключевые слова:** *сленг, особенности немецкого молодежного сленга, сленгизмов, немецкая молодежная речь, заимствования, сферы функционирования немецкого молодежного сленга.*

### **Chorna S. Specific Features of Youth Slang in German**

*The article looks into the concepts of “slang”, “German youth slang” and its specific features. The work identifies the main sources of replenishing the stock of slangisms and the main lexical features of the youth slang. It also identifies the main areas of the German youth slang functioning. The author researches into the reasons underlying the use of stylistically low vocabulary strata by German youth.*

*At the contemporary stage of its development, German is defined as a holistic system composed of a large number of interrelated subsystems. Its structure includes various dialects, argots, jargons and slangs used by different professional, social and age groups. All of them have more or less strong impact on the processes undergoing in the national language and determine its specifics and trends of its development. Thus, it is natural that youth slang is an important component of the contemporary national German language.*

*The purpose of this paper is to research into the specifics of youth slang in German.*

*The main sources of replenishing the stock of slangisms are: borrowings from other languages (mostly English), borrowings from jargons (criminal, computer ones), borrowings from the national literary language with transfer of meaning, derivation, shortening, compounding, metaphor, and hyperbole.*

*Contemporary German slang and the language as a whole are significantly influenced by English computer and software products and web communication development. The same degree of influence on German is due to popularization of the English language in music and cinema. In general, English – or rather borrowings from this language – is one of the main sources of increasing vocabulary in terms of slang in contemporary German.*

*Introduction to German slang at a certain point is an important step for German learners primarily because it helps to better understand colloquial German and feel more confident in various situations.*

**Key words:** *slang, German youth slang features, slangisms, German youth language, borrowings, areas of German youth slang functioning.*

УДК 378.014.54:005.922.7

**І. М. ШОРОБУРА**

доктор педагогічних наук, професор  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

*У статті розкрито теоретико-методологічні засади освітнього менеджменту, показано його сутність, закономірності, принципи.*

*Зокрема, зауважено на принципах цілеспрямованості, плановості, компетентності, стимулювання тощо. Принцип цілеспрямованості визначено сутністю програмно-цільового управління, він передбачає чітку постановку цілей перед кожним закладом освіти та кожним його підрозділом. Акцентовано на принципі плановості управління, який пов'язаний із програмно-цільовим управлінням і передбачає складання програми дій та її реалізацію. Зазначено, що принцип компетентності означає знання менеджером об'єкта управління, його здатність сприймати компетентну консультацію фахівців при прийнятті рішень. Наголошено, що принцип стимулювання передбачає мотивацію трудової діяльності на основі використання матеріальних і моральних стимулів, а принцип ієрархічності – вертикальний поділ управлінської праці. Висвітлено основні групи методів управління: адміністративних, психолого-педагогічного та суспільного впливу, стимулювання, прогнозування тощо.*

**Ключові слова:** менеджмент в освіті, методологія менеджменту, закономірності управління, принципи управління, методи управління.

Законом України “Про освіту” визначено, що освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, забезпечення освіти кваліфікованими фахівцями. Сучасна система освіти є однією з важливих підсистем суспільства. І тому якість управління кадровими ресурсами впливає на її рівень і результативність. Управління як форма людської діяльності є конкретизацією загальних філософсько-методологічних закономірностей, тобто основні категорії управління, їх взаємозв'язок значною мірою визначаються філософським світоглядом управлінців. Це стосується як мети управлінської діяльності, так і методів оптимізації досягнення цієї мети, зокрема й у галузі освіти.

Як відомо, сучасна наука вступила в суттєво новий етап свого розвитку, основою якого є синергетика, що втілилася в новій науковій методології, на яку повинна спиратися й сучасна система управління освітою. Зокрема, це стосується співвідношення стандартів освіти з вільним вибором змісту навчання, його методу, репродуктивних і творчих процесів педагогічної діяльності, централізованих і децентралізованих форм управління всією системою освіти.

Сучасному погляду на управління освітою найбільшою мірою відповідає системний підхід. Саме він є методологічною основою досліджень у працях Ю. Конаржевського, Г. Серікова та цілої низки інших фахівців у галузі управління освітою. Цей підхід забезпечує сучасне бачення цього процесу в науці, співвіднесення методології системного підходу з діалектичними протиріччями, що мають місце в сучасній освітній практиці, а також із проблемами, що впливають із них.

Соціально-психологічні аспекти менеджменту в освіті розкрито в дослідженнях Н. Коломінського, який визначив особистісно-діяльнісний підхід до менеджменту, резерви його вдосконалення. Теоретичні положення менеджменту в освіті висвітлено в дослідженнях І. Мороза, Л. Федулової, Є. Ходаківського, І. Шоробури та ін. Принципи та закономірності освітнього менеджменту досліджено в працях І. Завадського, О. Мармази, М. Мартиненко та ін. Зауважено на конкурентоздатності та ефективності менеджменту (Л. Басовський, О. Білорус та ін.), а також на наукових методах управління (Р. Блейк, Дж. Моутон та ін.).

**Мета статті** – розкрити теоретико-методологічні засади освітнього менеджменту, висвітлити його сутність, принципи та закономірності.

Менеджмент є однією із складових успішного бізнесу. Його ціль у системі вищого навчального закладу полягає в тому, щоб освітні послуги були якісними й тим самим забезпечували стійку конкурентоспроможність вишу. Відомо, що поняття “менеджмент” має декілька трактувань: процес постановки й досягнення цілей за допомогою мобілізації праці людей, їх інтелекту, мотивів поведінки, а також за допомогою фінансових і технічних ресурсів; уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей; управлінська функція, вид діяльності з керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях; галузь людського знання, що допомагає здійснити цю функцію [3].

Це далеко не повний перелік визначень менеджменту, спільність яких зводиться до такого: управлінська діяльність, орієнтація на кінцеву мету, людиноцентристський підхід до управління. Стосовно освітніх установ може йтися про педагогічний менеджмент, що враховує особливості його діяльності. Використання й адаптація менеджменту полегшуються тим, що багато його цілей уже давно розроблено й реалізовано в українській практиці управління. Адаптація можлива тільки з урахуванням традиційних українських особливостей, психологічних і етичних цінностей народу, а також при одночасному вивченні, узагальненні та поглибленні власного досвіду управління, його трансформації й насиченні новим змістом. Педагогічний менеджмент як ланка соціального управління повинен узяти все позитивне, що накопичено в управлінні, й розвиватися стосовно освітніх установ, базуючись на наукових основах філософії, соціології, педагогіки, економіки, кібернетики. Педагогічний менеджмент ще тільки починає зміцнювати свої позиції в педагогічній науці та практиці діяльності освітніх установ. Розглядаючи педагогічне управління (М. Сибірська,

Т. Шамова та ін.) і враховуючи світовий досвід менеджменту, узагальнений у працях М. Альберта, М. Мескона, педагогічний менеджмент передбачає забезпечення досягнення цілей з орієнтацією на прикінцевий результат за допомогою ефективного використання творчого потенціалу керівництва, всього педагогічного наукового колективу.

Особливою галуззю менеджменту є менеджмент у вищих навчальних закладах, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмета, продукту, знарядь і результатів праці менеджера освіти.

Менеджмент вищих навчальних закладів – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Основні функції менеджменту в освіті: прийняття розумного рішення; організація виконання прийнятих рішень; створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу; контроль за виконанням рішень.

Методи управління в педагогічному менеджменті полягають у такому: група адміністративних методів – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами; група методів психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу; методи суспільного впливу – розвиток демократії колективів, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу [4].

За визначенням В. Симонова, педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного, самоосвітнього процесів. Виходячи з такого визначення, науковець зазначає, що будь-який викладач по суті є менеджером навчально-пізнавального процесу, а керівник навчального закладу – менеджером навчально-виховного процесу загалом (як суб'єкти управління цими процесами).

На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей менеджменту освіти Н. Коломінський запропонував таке визначення цього поняття: менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми – підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками тощо, спрямована на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети [2].

Отже, менеджмент в освіті (освітній менеджмент) – це теорія та практика управління стратегічною галуззю національного господарства в ринкових умовах, об'єкт якої – процес управління освітніми системами, а предмет – протиріччя, закономірності, відносини в процесі управління освітніми системами в навчальних закладах.

Призначення менеджменту в освіті – створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача соціальної групи й базується на принципах системного підходу.

Управління має опиратися на об'єктивно існуючі потенційні можливості системи. Ніякі керівні впливи не здатні змусити систему виконувати більший обсяг функцій, ніж закладено в її системних властивостях. Для зародження та розвитку будь-якої системи існують об'єктивні підстави. В освіті це – соціальне замовлення, яке виконує управлінські (перспективно орієнтовані, регулюючі) функції щодо системи. При реалізації управлінського впливу треба враховувати і цілі людини, і цілі системи. Вони не повинні суперечити одні одним. Управляючи, людина спирається і на попередній досвід розвитку системи управління нею, і на свою поточну діяльність.

Кожен із перерахованих постулатів є методологічною основою управління освітою в навчальному закладі на двох його складових: внутрішньому та зовнішньому управлінні [3].

Внутрішнє управління супроводжує будь-які дії людини, спираючись на особисті потреби й цілі, а зовнішнє – зумовлене цілями, що можуть бути і особистими, і груповими, і суспільними. Кожен із перелічених видів управління характеризується наявністю мети та виробленням управлінських впливів, орієнтованих на її досягнення. Для зовнішнього управління, таким чином, є необхідність створення програм розвитку освіти.

Професійна специфіка менеджменту у вищих навчальних закладах полягає: в суб'єктивності, особистісності об'єкта впливу, а також його результаті; в багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів; у значній залежності результату від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера.

Це – наукові моделі, ідеї, за допомогою яких конструюються системи управління, які можуть бути орієнтованими на організаційну культуру, інновації, мотивацію працівників, оптимальність стилю керівництва, завдання та особливості діяльності, філософію організації.

Сучасне управління характеризується такими рисами: гнучкість, швидкість реагування, адаптованість до ринкових умов, орієнтація на стратегічне планування діяльності, базовим капіталом якого є її інтелектуальний потенціал, людський ресурс, реалізація можливостей якого дає основний прибуток.

Менеджмент освіти має власні методологію (сукупність принципів, прийомів і процедур дослідження освітньої сфери суспільства, її управління) та методіку, яку становлять загальнологічні методи, методи теоретичного дослідження, емпіричні методи [5].

Важливу роль у менеджменті відіграють загальні принципи управління, які характеризуються тим, що мають універсальний характер, впливають на всі сфери управління та галузі народного господарства, в тому

числі освіти. До загальних принципів управління можна зарахувати цілеспрямованість, спланованість, компетентність, дисципліну, стимулювання, ієрархічність.

Принцип цілеспрямованості визначений сутністю програмно-цільового управління й передбачає чітку постановку цілей перед кожним закладом освіти та кожним його підрозділом. Принцип плановості управління також пов'язаний із програмно-цільовим управлінням і передбачає складання програми дій та її реалізацію. Принцип компетентності означає знання менеджером об'єкта управління або принаймні його здатність сприймати компетентну консультацію фахівців при прийнятті рішень.

Принцип стимулювання передбачає, насамперед, мотивацію трудової діяльності на основі використання матеріальних і моральних стимулів. Матеріальне стимулювання базується на особистій економічній зацікавленості працівників у результатах праці, моральне – загалом, на психологічному впливі на працівників.

Принцип ієрархічності передбачає вертикальний поділ управлінської праці, тобто виділення рівнів управління й підпорядкування нижчих рівнів управління вищим. Цей принцип враховують при формуванні організаційних структур управління, при побудові апарату управління, при розстановці кадрів [1].

У науці визначено також такі принципи, як соціалізації особистостей; закон соціальної структуризації організації; закон соціального статусу (соціальних ролей); закон соціальної мобільності; закон соціального контролю тощо. До загальних закономірностей управління можна зарахувати закономірність відповідності соціального змісту управління формам власності на засоби виробництва; закономірність переважної ефективності свідомого рівномірного управління; закономірність співвідношення керуючих і керованих систем, суб'єкта та об'єкта управління тощо.

Якщо загальні закономірності властиві управлінню загалом, то часткові закономірності характерні для окремих сторін і систем управління. До часткових закономірностей можна зарахувати зміни функцій управління, закономірність оптимізації числа стадії та концентрації функцій управління й закономірність розповсюдженості контролю. Закономірності управління мають об'єктивний характер і цінуються в процесі управлінської діяльності людей та повинні враховуватися при формуванні принципів управління.

У теорії менеджменту виокремлюють чотири основні групи методів дослідження: аналіз об'єкта дослідження, моделювання, науковий експеримент, соціологічні методи [3].

Аналіз об'єкта виконується з використанням трьох підходів: діалектичного, конкретно-історичного, системного. Діалектичний підхід дає змогу дослідити явища та факти у їх розвитку та взаємозв'язку, єдності та протиріччях. Конкретно-історичний підхід полягає в дослідженні відносин управління з урахуванням впливу на них виробничих, економічних, соціальних, психологічних та інших факторів. Системний підхід спрямований



на виявлення як загальних властивостей системи в комплексі, так і її елементів, внутрішніх зв'язків.

Моделювання є поширеним загальнонауковим методом. Найчастіше застосовують такі моделі: вербальні (словесні), які характеризують об'єкти словами літературної мови; статути навчальних закладів, посадові інструкції; аналогові, які подають досліджуваній об'єкт у вигляді аналога, який поводить як реальний об'єкт, не будучи ним; тренажери; математичні, які є сукупністю математичних співвідношень, що відображають залежність вихідних перемінних об'єкта від вхідних.

Як і моделювання, експеримент належить до розповсюджених загальнонаукових методів дослідження, і проводять його з метою перевірки теоретичних положень. Але експерименти в менеджменті, у соціальних системах повинні бути максимально обґрунтовані [5].

Методи соціологічних досліджень набули широкого розповсюдження в практиці менеджменту (опитування, тестування, соціометрія тощо). За допомогою цих методів отримують соціальну інформацію про колектив.

**Висновки.** Менеджмент як систематичне наукове дослідження проблем управління сформувався на початку ХХ ст. У наш час важко назвати більш важливу й багатогранну сферу діяльності, ніж управління, від якого значною мірою залежить і ефективність навчального закладу освіти.

Знання теоретичних основ освітнього менеджменту дають можливість оволодіння культурою та мистецтвом керування колективом: уміння ставити загальну та конкретну мету, завдання діяльності, розробляти стратегію управління з урахуванням суспільних, колективних та особистих інтересів, контролювати процес їх організації. Першочергове завдання менеджменту вищої освіти полягає в створенні організаційної культури, творчого інноваційного клімату, які стимулюють працівників на нововведення.

Перспективи подальших розвідок щодо теоретико-методологічних засад менеджменту в освіті ми вбачаємо в розробці сучасної моделі управління закладами освіти, в тому числі й вищими, використання зарубіжних концепцій менеджменту тощо.

#### **Список використаної літератури**

1. Богонліб Т. М. Принципи управління вузом / Т. М. Богонліб. – Переяслав-Хмельницький : Знання, 2004. – 204 с.
2. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект : монографія / Л. Н. Коломінський. – Київ : МАУП, 2000. – 286 с.
3. Освітній менеджмент : навч. посібник для викладачів ін-тів післядипломної освіти, керівників загальноосвіт. навч. закл., слухачів курсів підвищ. кваліфікації / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
4. Хомаківський Є. І. Психологія управління : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. І. Хомаківський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 608 с.
5. Шоробура І. М. Педагогічний менеджмент : курс лекцій / І. М. Шоробура. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2010. – 192 с.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

**Шоробура И. М. Теоретико-методологические основы образовательного менеджмента**

*В статье раскрыты теоретико-методологические основы образовательного менеджмента, показано его сущность, закономерности, принципы.*

*В частности, обращено внимание на принципы целенаправленности, плановости, компетентности, стимулирования и др. Принцип целенаправленности определен сущностью программно-целевого управления и предполагает четкую постановку целей перед каждым учебным заведением и каждым его подразделением. Акцентировано на принципе плановости управления, который связан с программно-целевым управлением и предусматривает составление программы действий и ее реализацию. Указано, что принцип компетентности означает знание менеджером объекта управления, его способность воспринимать компетентную консультацию специалистов при принятии решений. Подчеркнуто, что принцип стимулирования допускает мотивацию трудовой деятельности на основе использования материальных и моральных стимулов, а принцип иерархичности предусматривает вертикальное разделение управленческого труда. Освещены основные группы методов управления: административных, психолого-педагогического и общественного воздействия, стимулирования, прогнозирования и др.*

**Ключевые слова:** менеджмент в образовании, методология менеджмента, закономерности управления, принципы управления, методы управления.

**Shorobura I. Theoretical-Methodological Foundations of Educational Management**

*Theoretical-methodological principles of educational management have been revealed in the article, its essence, regularities, principles have been shown. In particular, the attention is paid to the principles of purposefulness, planning, competence, stimulation and others. The principle of purposefulness is determined as the essence of program-goal management and involves clear setting of goals to every educational institution and its every department. It is stressed on the principle of management planning, which is connected with the program-goal management and provides making the program of actions and its implementation.*

*The principle of competence means knowledge by the manager of the object of management, its ability to perceive competent expert's consultation when making decisions. The principle of stimulation involves motivation of labour activity on the basis of using material and moral incentives, and the principle of hierarchy provides vertical separation of administrative work. Also the main groups of methods of management: administrative, psychological-pedagogical and social impact, stimulation, forecasting, and others have been cleared out.*

*Management as a systematic scientific study of the problems of management was formed in the early twentieth century. Nowadays it is difficult to think of the more important and diverse field of activity than the management, which largely influence on the effectiveness of the educational institution.*

*Knowledge of theoretical bases of educational management gives the possibility of mastering the culture and the art of team management: ability to set general and specific goals, objectives of the activity, to develop the management strategy with taking into account social, collective and personal interests, to control the process of their organization. The primary objective of the management of high education is in creating organizational culture, creative innovative climate, stimulating workers for innovations.*

**Key words:** management in education, management methodology, regularities of management, principles of management, methods of management.

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 376.33-056.5.937.53.037:769.012-2(045)

**Н. П. ГОЛЕВА**

старший викладач

**А. А. ІВАХНЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент

**С. О. МОТУЗ**

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

### ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ЙОГО КОРЕКЦІЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті визначено показники розвитку сприйняття часу глухих дітей початкової ланки навчання та порівняно з показниками їх однолітків зі збереженим слухом. Проведено педагогічні спостереження та виявлено особливості розвитку сприйняття часу глухих дітей. Зазначено, що в дослідженні брали участь 242 дитини 7–10 років, із них 128 глухих дітей. Виявлено відставання вищевказаних показників глухих дітей молодшого шкільного віку порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. Експериментально перевірено ефективність корекційного впливу спеціально підібраних рухливих ігор та естафет на розвиток сприйняття часу глухих дітей молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** діти, школа, глухота, сприйняття, час, рухи, корекція.

Часові уявлення глухих дітей відрізняються від уявлень про час дітей зі збереженим слухом, тому що в сприйнятті часу особлива роль належить м'язовим і слуховим відчуттям (І. Сеченов [6]). Ураження слуху – дефект, що порушує весь процес розвитку дитини й супроводжується особливостями сприйняття часу глухими дітьми. Дослідники в галузі спеціальної психології та педагогіки встановили, що виконання глухими дітьми різних рухових дій характеризується деякою сповільненістю. На порушення часових параметрів рухів у вищезазначеної категорії дітей було вказано в працях М. Бессарабова [1], О. Гозової [2], І. Ляхової [4], О. Форостян [7] та ін.

У сучасних науково-методичних і фахових джерелах вказано на позитивний вплив засобів фізичного виховання, зокрема рухливих ігор, на організм дітей із психофізичними особливостями. Але науковці недостатньо уваги приділяють дослідженню впливу спеціально розроблених рухливих ігор та естафет на покращення сприйняття часу глухих дітей початкової ланки навчання. Виходячи з цього, було визначено тему дослідження – “Характерні особливості розвитку сприйняття часу глухих дітей молодшого шкільного віку та його корекція засобами фізичного виховання”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами. Тема дослідження пов'язана з реалізацією Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.

**Мета статті** – провести порівняльний аналіз розвитку сприйняття часу глухих дітей 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом; експериментально перевірити ефективність впливу корекційної методики з переважним використанням спеціально підібраних рухливих ігор на розвиток вищевказаної здібності глухих дітей у процесі фізичного виховання.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати стан проблеми розвитку сприйняття часу глухих дітей в теорії та практиці корекційної роботи; 2) визначити показники розвитку сприйняття часу глухих дітей 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом і провести порівняльний аналіз вихідних даних; 3) з'ясувати характерні особливості розвитку сприйняття часу глухих дітей молодшого шкільного віку; 4) експериментально перевірити ефективність впливу корекційної роботи з розвитку вищевказаної здібності глухих дітей 7–10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань ми застосували теоретичні (вивчення й аналіз науково-методичної літератури, узагальнення психолого-педагогічного досвіду з проблеми дослідження), емпіричні методи (педагогічні спостереження й тестування) та методи математичної статистики.

Тест “Оцінка відчуття часу” передбачає виконання учасником тестування рухового завдання, запропонованого вчителем (біг на місці в середньому темпі, згинаючи коліна до прямого кута між стегном і гомілкою) протягом 5 с. Після цього учасник тестування повинен відтворити тривалість часу бігу – 5 с. Учитель перевіряє правильність відтворення часу бігу за секундоміром. Потім учаснику пропонують зробити те ж саме протягом 10 с. Фіксують відхилення, визначене з точністю до 0,1 с відтворення часового інтервалу. Значення зі знаком “плюс” означає перевищення часового інтервалу, зі знаком “мінус” – недосягнення заданого часу (Л. Сергієнко [5]).

Для проведення дослідження були сформовані: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7–10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7–10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) та експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї ж вікової категорії (33 хлопчики й 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху становила 75–80 дБ і більше за класифікацією Л. Неймана.

М. Бессарабов [1] у своєму експериментальному дослідженні вказував на те, що сприйняття часу в глухих дітей на 50% нижче ніж у їх однолітків зі збереженою слуховою функцією. У праці Ю. Комарова [3] також вказано

на те, що відсутність слуху суттєво позначається на функції сприйняття часу. Середня величина помилки при оцінюванні часових проміжків глухими в його дослідженні становила 60% та збільшувалася з підвищенням заданого часового інтервалу.

Порівняння результатів тестування (рис. 1 і рис. 2) цієї здібності КГ1 і ЕГ глухих дітей 7–10 років у нашому дослідженні свідчить про відсутність суттєвих розбіжностей ( $t < t_{\alpha}$  при  $\alpha = 0,05$ ).

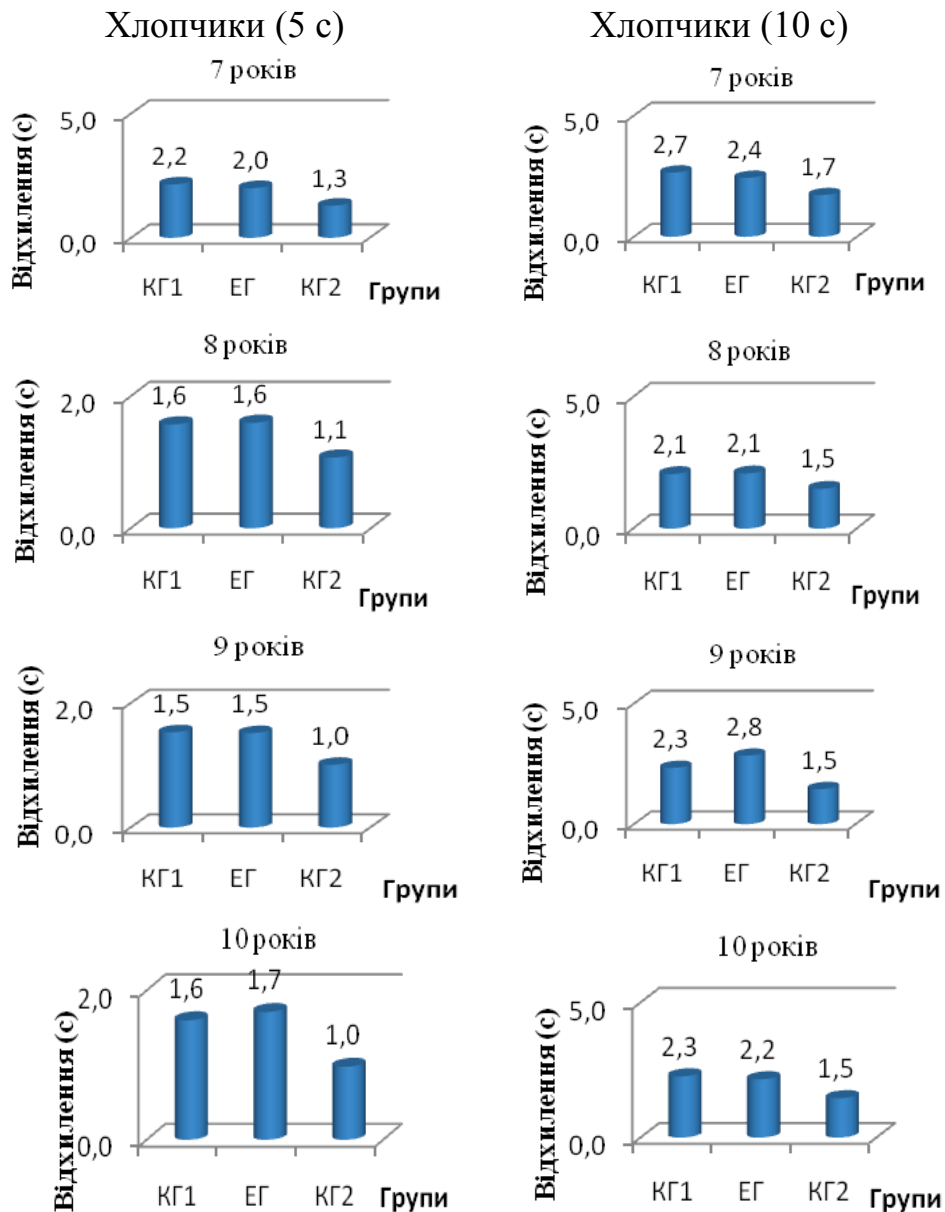


Рис. 1. Вихідні показники розвитку сприйняття часу глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту “Оцінка відчуття часу” (5 с, 10 с)

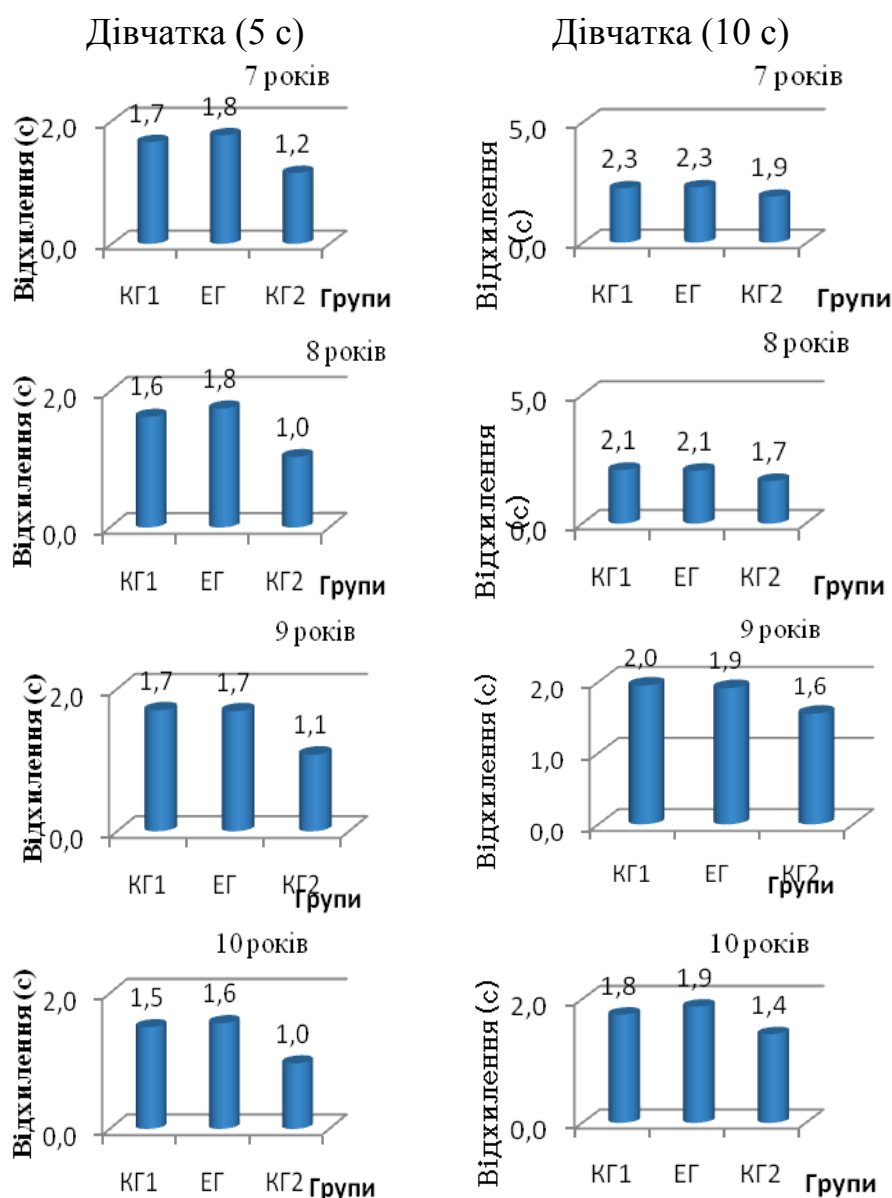


Рис. 2. Вихідні показники розвитку сприйняття часу глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту “Оцінка відчуття часу” (5 с, 10 с)

Різниця в результатах цих груп становить від 0,85% до 8,90%. Проте між середніми результатами, показаними глухими хлопчиками молодшого шкільного віку та їх однолітками із збереженим слухом, є значні розбіжності ( $P < 0,05$ ), які становлять від 27,89% до 48,75%.

Глухі дівчатка ЕГ також суттєво відстають від дівчаток зі збереженим слухом КГ2 в оцінюванні часових інтервалів ( $P < 0,05$ ). Різниця результатів між цими групами становила від 17,06% до 40,78%.

Співставлення результатів тестового випробування – “Оцінка відчуття часу” – показує вагому перевагу глухих дівчаток над глухими хлопчиками в

7 років – на 14,8%, у 9 років – на 26,2% і в 10 років – на 13,8%. Лише у 8-річних хлопчиків результати випереджають результати дівчаток на 5%.

Як у хлопців, так і в дівчат результати оцінювання відчуття часу покращуються поступово. У хлопчиків зменшення відхилення при відтворенні часового інтервалу відбувається з 7 до 10 років на 17,35%, у дівчаток у тому ж віці результати покращуються на 15,8%.

Не можна не відзначити особливість оцінювання заданих часових інтервалів дітей молодшого шкільного віку всіх трьох груп – збільшення помилок зі збільшенням заданого часового інтервалу. Так, у досліджуваних ЕГ величина помилок відповідно до заданих часових інтервалів становила: 1,7 с; 2,2 с; у досліджуваних КГ1 відповідно – 1,6 с; 2,2 с; у досліджуваних КГ2 – 1,1 с; 1,5 с. Ці показники свідчать про те, що менш точно діти оцінюють більший інтервал (10 с) і більш точно – маленькій (5 с). Варто зазначити, що в процесі виконання тесту в глухих дітей виникали певні труднощі, а саме під час виконання бігу на місці дітям було складно підтримувати однаковий (середній) темп рухів. Спостерігалось або прискорення темпу бігу, або його уповільнення.

Треба також вказати, що глухі діти відхилялися від необхідного ритму рухів, незважаючи на те, що запропоновані в тесті рухові дії досить прості для виконання. Крім того, наші педагогічні спостереження свідчать про те, що глухі діти молодшого шкільного віку погано уявляють відносини між часовими одиницями вимірів (секунда, хвилина, година), часову послідовність, “наповнюваність” відрізків часу. Практичне використання понять про час у них досить обмежене внаслідок відсутності слуху й недостатнього розвитку мови.

Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, отримуваної глухими дітьми внаслідок поразки слуху, позначаються на правильності сприйняття проміжків часу під час виконання рухових дій і, як наслідок, сповільнюють їх часову структуру. Але здібність до диференціювання часу тренується. Забезпечити усвідомлення відрізків часу, а також орієнтуватися в часі при виконанні різних рухових дій циклічного й ациклічного характеру можна лише при регулярній терміновій інформації глухих учнів про часові параметри.

При розробці експериментальної методики корекції та розвитку сприйняття часу глухих дітей молодшого шкільного віку, в основу якої покладено рухливі ігри, ми керувалися, насамперед, такими принципами адаптивної фізичної культури:

- загальнометодичними (науковості, свідомості й активності, наочності, доступності, систематичності, закріплення);
- соціальними (гуманістичної спрямованості, неперервності фізкультурного навчання, соціалізації та інтеграції);
- спеціально-методичними, які полягають у забезпеченні єдності діагностики та корекції, диференціюванні (об’єднання дітей у відносно однорідні групи з урахуванням віку, клініки основного дефекту, показників

соматичного розвитку тощо) та індивідуалізації (врахування особливостей кожної дитини), компенсаторній спрямованості педагогічних впливів (використання збережених аналізаторів: зорового, тактильного, м'язово-суглобного). Крім того, важливими є врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку з патологією слухового аналізатора; адекватність, оптимальність і варіативність підбору засобів і методів навчання психофізичним можливостям цієї категорії дітей.

Основним змістом занять із фізичного виховання ігрової спрямованості глухих дітей молодшого шкільного віку мають бути спеціально адаптовані для цієї категорії дітей рухливі ігри, естафети, ігрові завдання, а також загальнорозвивальні вправи з предметами та без них, що проводять в ігровій формі, та інші засоби фізичного виховання, які спрямовані на розвиток сприйняття часу глухих дітей молодшого шкільного віку та покращення їх психоемоційного стану.

У глухих дітей процес відтворення часових інтервалів здійснювався за сигналом експериментатора. Постійне сприйняття різних сигналів, що подаються за допомогою рук, виробило в досліджуваних здібність більш точно сприймати довжину пауз між окремими сигналами, що безсумнівно позначилося на точності відтворення ними часових інтервалів.

Аналіз зростання абсолютних показників відчуття часу в ЕГ і КГ1 глухих дітей молодшого шкільного віку за навчальний рік свідчить про істотні розбіжності між ними. Розбіжність у результатах між глухими хлопчиками 7–10 років становила в середньому 29,5% на користь експериментальної групи. При цьому в усіх глухих хлопчиків ЕГ наприкінці навчального року спостерігалось істотне покращення результатів ( $P < 0,05$ ) порівняно з вихідними даними, що становило від 36,7% до 50%. У КГ1 глухих хлопчиків у більшості випадків (90%) спостерігалась лише тенденція до зростання результатів оцінювання часових інтервалів, що вказує на необхідність активних педагогічних впливів з боку вчителя фізичної культури в плані розвитку здібності до сприйняття часу. Однак, незважаючи на те, що в ЕГ глухих хлопчиків покращення результатів було більш значним порівняно з КГ1 глухих хлопчиків, їм усе-таки не вдалося досягти результатів їх однолітків зі збереженим слухом. Різниця між середніми арифметичними величинами оцінювання часових інтервалів глухих хлопчиків ЕГ та КГ2 хлопчиків із збереженим слухом становила 0,29 с, а відставання середніх показників контрольної групи глухих дітей та чуючих дітей молодших класів становило -0,93 с.

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку ЕГ приріст середніх показників здібності до оцінювання часових інтервалів становив від 42,1% до 60%. Порівняно з ними в глухих дівчат КГ1 збільшення показників було не таким значним (від 6,9% до 10,9%). Однак до кінця навчального року глухим дівчаткам ЕГ досягти результатів тестування цієї здібності дівчат зі збереженим слухом КГ2 так і не вдалося.



**Висновки.** Таким чином, в результаті проведеного дослідження оцінювання часових інтервалів глухими дітьми можна зробити такий висновок: сприйняття часових інтервалів, пов'язане з відтворенням певних дій при зоровому контролі, може компенсувати відсутність інформації, отримуваної через слуховий аналізатор.

**Список використаної літератури**

1. Бессарабов Н. С. Возрастные изменения психомоторных функций у глухих школьников / Н. С. Бессарабов // Проблемы физического воспитания аномальных детей : матер. конф., 4–5 июня 1986 г., г. Горький. – Москва, 1987. – С. 12–14.
2. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / А. П. Гозова. – Москва : Педагогика, 1979. – 216 с.
3. Комаров Ю. Н. Восприятие времени у глухих в процессе занятий физическими упражнениями / Ю. Н. Комаров, Г. И. Савенков // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 13–17.
4. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Ляхова. – Москва, 1992. – 26 с.
5. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Л. П. Сергієнко. – Київ : Олімпійська література, 2001. – 440 с.
6. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 402 с. – (Психология-классика).
7. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. І. Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

**Голева Н. П., Ивахненко А. А., Мотуз С. А. Характерные особенности развития восприятия времени глухими детьми младшего школьного возраста и его коррекция средствами физического воспитания**

*В статье определены показатели развития восприятия времени глухих детей начального звена обучения и проведен сравнительный анализ с показателями их сверстников с сохраненным слухом. Проведены педагогические наблюдения и выявлены особенности развития восприятия времени глухих детей младшего школьного возраста. Указано, что в исследовании принимали участие 242 ребенка 7–10 лет, из них 128 глухих детей. Выявлено отставание вышеуказанных показателей глухих детей младшего школьного возраста по сравнению с их сверстниками с сохраненным слухом. Экспериментально проверена эффективность коррекционного воздействия специально подобранных подвижных игр и эстафет на развитие восприятия времени глухих детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** дети, школа, глухота, восприятие, время, движения, коррекция.

**Goleva N., Ivahnenko A., Motuz S. The Ability of Deaf Children of Primary School Age to Perception of Time and Its Correction by Means of Physical Education**

*In the article the features of development of the capacity to perception of time of deaf children of primary-level education. The study involved 242 children 7–10 years, of which 128 deaf children. Defined development indicators abilities of deaf children in the perception of time and compared to their peers with hearing conservation. Revealed the above indicators lag deaf children of primary school age compared to their peers with hearing conservation. Experimentally verified the effectiveness of the corrective influence of specially selected outdoor games on the ability to perception of time of deaf children of primary school age. Effectiveness of experimental methods of perception of time deaf children of primary school age*

*means outdoor games in physical education confirmed by the final cuts. At the molding stage of pedagogical experiment was tested 50 mobile games and relay races, used during physical education lessons. To develop the capacity for coordinated movements of deaf students in game sessions are used instructional techniques, changing speed or tempo of movements on the signal; performance of motor tasks in reduced support; gradual complications rules or conditions of the relay; change in the way or direction of movement of the relay; change sports gear and equipment. Given that the compensation of hearing loss is primarily due to the visual analyzer during outdoor games with deaf children of primary school age were used methods of presentation, demonstration, showing movements. They showed that deaf children 7–10 years of experimental group outperformed their peers with hearing loss in the control group in terms of perception of time on the likely significant value ( $P < 0.05$ ) and approached to that of children of primary school age with preserved hearing.*

**Key words:** *children, school, deafness, perception, time, correction.*

УДК 378.147:796.071.43

**І. В. ЄВСТІГНЕЄВА**кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент  
Класичний приватний університет**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНОГО ОБЛАДНАННЯ  
НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті зазначено, що важке й суперечливе утвердження інноваційних підходів у вищій фізкультурній освіті поступово призвело до необхідності оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності. Зауважено, що на сучасному етапі в загальноосвітніх навчальних закладах, на жаль, виокрестовують застаріле спортивне обладнання, яке не дає можливості ефективно проводити уроки фізичної культури, внаслідок чого діти втрачають інтерес до уроків фізкультури. Наголошено, що для того, щоб підвищити рівень відвідуваності та інтерес у дітей, на заняттях викладачі фізичної культури використовують нестандартне обладнання. Зроблено висновок, що проведення занять для сучасної молоді вимагає неабияких здібностей від фахівців: вони повинні володіти всім арсеналом сучасних знань, враховувати психологічні, соціальні, матеріально-технічні та інші аспекти проведення занять із фізичної культури.*

**Ключові слова:** фізична культура, фахівець, нестандартне обладнання.

Нова концепція розвитку фізичної культури України зумовлює необхідність відповідних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в системі вищої педагогічної освіти. В останні роки помітно зріс інтерес до вивчення ролі та місця фізичної культури в системі вищої освіти, переглядають сформовані раніше підходи [1]. Це висвітлено в змісті нового освітнього стандарту, нових навчальних планах і програмах, пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учительських кадрів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури у вищій педагогічній школі являє собою процес становлення його особистості, розвитку загальної та професійної педагогічної культури, компетентності, професійних компетенцій, що є передумовою ефективною майбутньої професійної діяльності вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах. Професійна готовність майбутнього вчителя фізичної культури є цілісним станом особистості, що виражає якісні характеристики її спрямованості, свідомості, професійної позиції, іміджу, рівня оволодіння професійно-педагогічними діями.

Сучасна система підготовки майбутніх учителів фізкультури має низку недоліків, а реальні результати навчання студентів не завжди відповідають новим вимогам. На наш погляд, причиною такого становища є те, що не вирішують такі завдання, як прищеплення студентам умінь щодо використання нестандартного обладнання на уроках фізичної культури для

підвищення освітньої та виховної спрямованості заняття, збільшення його моторної щільності.

В таких умовах виникає необхідність переосмислення цільових настанов професійної підготовки студентів у педагогічних вузах на факультетах фізичної культури згідно з адекватними уявленнями про професійну діяльність студентів – майбутніх учителів фізкультури – та їх соціальною роллю в сучасній вищій професійній освіті [1].

Створення матеріально-технічної бази вимагає від учителя великих зусиль, ініціативи й творчості.

У цій роботі він повинен виходити з тих підвищених вимог до фізичної освіти учнів, реалізація яких неможлива без постійного вдосконалення навчально-матеріальної бази й технічних засобів навчання.

В основі створення нового обладнання, приладів, пристроїв завжди є потреба найбільш ефективно виконувати процес засвоєння вправ, виховувати необхідні якості. При цьому кожен учитель повинен прагнути до оптимальної кількості обладнання. В процесі конструювання, створення й використання нестандартного обладнання треба дотримуватися низки вимог:

- необхідність розвитку фізичних якостей і багатопрофільність використання;

- можливість фронтальної організації навчальної діяльності, швидкого встановлення та розбирання, безпеки й доступності виконання вправ.

Підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання великою мірою залежить від форми організації занять. Важливо навчити студентів працювати з нестандартним обладнанням, визначаючи ціль і мету використання цього обладнання, підбирати такі вправи, що різнобічно впливають на організм, розвивають не тільки фізичні якості, а й створюють позитивний психологічний клімат на заняттях з фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Окремі аспекти фізичного виховання як педагогічного процесу та процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту досліджувалися в працях науковців. Основні теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах досліджували: Л. П. Сущенко (теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах [3]), О. В. Тимошенко (теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах [4]), Б. М. Шиян (теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах [5]). Окремі питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в умовах упровадження нових технологій (використання комп'ютерних навчальних тренажерів) досліджено в працях Г. Р. Генсерук, Л. В. Денисової. Однак недостатньо розробленими є напрями впровадження інновацій у процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як педагогічна проблема.

У шкільних спортивних залах морально застаріле спортивне обладнання, що не дає можливості збільшити щільність уроку, зняти психологічний бар'єр у навчанні. Ці проблеми можна вирішити за допомогою використання нестандартного спортивного обладнання в процесі фізичного виховання. Але при цьому необхідно враховувати, що воно повинно відповідати основним вимогам, що пред'являються до спортивного обладнання, а саме: сприяти підвищенню ефективності занять; бути доступним для осіб різної фізичної підготовленості; сприяти розвитку всіх м'язових груп і більшості фізичних якостей учня; бути простим у виготовленні, зручним і надійним в експлуатації, легко обслуговуватися; займати мінімальну площу.

**Мета статті** – здійснити комплексний науковий аналіз стану підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання і спорту до використання нестандартного обладнання на уроках фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Завдання дослідження:

- висвітлити теоретичні аспекти використання нестандартного обладнання в процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання;
- визначити напрями активізації використання нестандартного обладнання на уроках фізичної культури.

У системі фізкультурної освіти, на думку Г. Ю. Крутової, виняткового значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, яка характеризує технологічно обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів країни для надання особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту такого рівня професіоналізму, завдяки якому він стане конкурентоспроможним на ринках праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення й успішно працювати в усіх ланках спортивного та фізкультурного руху [2].

У ВНЗ по-різному організовують і будують свій навчальний процес кращі викладачі та досягають високих результатів як на “традиційних” заняттях, так і на “новаторських”. У кожного викладача свій стиль роботи, темп і ритм ведення заняття, власні методи й прийоми, певні психолого-педагогічні здобутки тощо. Можна зробити висновок, що в практиці навчання немає єдиного підходу, а є велика кількість ідей щодо його організації. Ідея багатоваріантності моделей організації навчально-виховного процесу отримує все більше визнання в усьому світі.

Нестандартне устаткування – це устаткування, зроблене власноруч із списаного інвентарю та підручних засобів.

За дефіциту матеріального забезпечення спортивним інвентарем і професійним обладнанням велике значення мають уміння й навички вчителя фізичної культури модернізувати старий інвентар і пристосовувати його до використання в новій ролі.

Прагнучи постійно підтримувати інтерес учнів до процесу самої діяльності (чи то вправи, чи установка снарядів) із перших занять, можна організувати встановлення та збирання снарядів багатокомплектного обладнання у вигляді змагання між окремими групами учнів.

Намагаючись урізноманітнити як вправи, так і організаційні форми їх виконання, можна використовувати роздільний спосіб виконання рухових завдань. Для цього необхідні пояснення та аналіз вправ, що треба здійснювати до та після їх виконання.

На уроці, проведеному за допомогою нестандартного спортивного устаткування, одночасне чи по чергове виконання вправи завжди узгоджується з роздільним чи поточним способами.

Таким чином, використання нестандартних спортивних споруд у школі дає змогу створити необхідні умови для реалізації індивідуального, диференційованого підходу в навчанні, підвищити рівень пізнавальної активності учнів, забезпечити комфортні умови для всебічного розвитку особистості, сформувати потребу в культурі рухів, оптимальному фізичному розвитку та міцне здоров'я.

**Висновки.** Нестандартне спортивне обладнання зручно й легко застосовується на уроках, прищеплює інтерес і любов до заняття, знімає психологічний бар'єр у дітей. Діти дбайливіше ставляться до інвентарю, підвищується щільність уроку та якість навчання. Також при використанні такого обладнання відбувається вплив на формування інтересу молодших школярів до уроків фізичної культури. Відбувається задоволення інтересу, який може зміцнюватися, розвиватися, ставати більш глибоким і різнобічним. Інтерес, таким чином, є постійним каталізатором енергії людини: він або полегшує виконання діяльності, або стимулює вольове зусилля, допомагає виявляти терпіння, завзятість, наполегливість, сприяє цілеспрямованості. І при цьому діти, які відчують задоволеність на уроках, працюють на них заради свого фізичного вдосконалення, а не для гарної оцінки та уникнення неприємностей.

#### **Список використаної літератури**

1. Курдюков Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. / Б. Ф. Курдюков. – Краснодар, 2004. – 303 с.
2. Крутова Г. Ю. Педагогічні умови професійної підготовки вчителя фізичної культури / Г. Ю. Крутова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2013. – Вип. 81.
3. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 45 с.
4. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 38 с.
5. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. М. Шиян. – Київ, 1997. – 50 с.
6. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2000. – 480 с.
7. Хрипкова А. Г. Гигиена и здоровье школьника / А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов. – Москва : Просвещение, 2000.

8. Хрипкова А. Г. Возрастная физиология и школьная гигиена / А. Г. Хрипкова, М. В. Антонова, Д. А. Форбер. – Москва : Просвещение, 1998.
9. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
10. Ямбург Е. А. Школа для всех / Е. А. Ямбург. – Москва : Просвещение, 2000.

*Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.*

**Евстигнеева И. В. Формирование умений у будущих специалистов по физическому воспитанию использования нестандартного оборудования на уроках физической культуры**

*В статье указано, что тяжелое и противоречивое утверждение инновационных подходов в высшем физкультурном образовании постепенно привело к необходимости обновления теоретических и методических основ подготовки будущего специалиста по физическому воспитанию и спорту к профессиональной деятельности. Отмечено, что на современном этапе в общеобразовательных учебных заведениях, к сожалению, используют устаревшее спортивное оборудование, которое не позволяет эффективно проводить уроки физической культуры, в результате чего дети теряют интерес к урокам физкультуры. Подчеркнуто, что для того, чтобы повысить уровень посещаемости и интерес у детей, на занятиях преподаватели физической культуры используют нестандартное оборудование. Сделан вывод, что проведение занятий для современной молодежи требует незаурядных способностей от специалистов: они должны обладать всем арсеналом современных знаний, учитывать психологические, социальные, материально-технические и другие аспекты проведения занятий по физической культуре.*

**Ключевые слова:** физическая культура, специалист, нестандартное оборудование.

**Yevstihneieva I. Using Specific Equipment for Physical Education Classes as Important Skills of Future Specialists of Physical Education**

*Challenging and controversial character of the adoption of innovative approaches in tertiary physical education gradually led to the need of updating theoretical and methodological training principles of future specialists of physical education and sport for professional activity. Present-day secondary schools unfortunately have only outdated sports equipment at their disposal that cannot be effectively used at the lessons of physical culture. Consequently, the children lose interest in physical education classes. To increase children's attendance and interest in physical education teachers use specific non-standard equipment. Giving such lessons for today's youth requires exceptional abilities of professionals. They must have all the arsenal of modern knowledge and expertise, take into account psychological, social, material, and technical and all other aspects of teaching process at their lessons of physical training.*

*The professional readiness of a future teacher of physical culture is seen as an integral state of an individual characterized by qualitative features of his or her personality, awareness, professional attitude, and image, mastery of professional and educational activities.*

*The current system of professional training for future teachers of physical education has several disadvantages, and actual learning outcomes do not always meet the new requirements. In our opinion, such a situation can be as well explained by the fact that no attention is paid to the formation of skills of using specific non-standard equipment at physical training lessons to improve teaching and educational potential, to increase the so called density of classes.*

*Such conditions create a need for rethinking the principles of students' professional training in pedagogical universities at the Departments of Physical Culture; adapt these principles taking into account students' (future teachers of physical education) professional activities and their social role in modern higher professional education.*

**Key words:** physical training, expert, non-standard equipment.

УДК 37.013.42

**В. В. КОСТИНА**

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ**

*У статті проаналізовано досвід організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів. Узагальнення результатів наукових досліджень в галузі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактичної діяльності у різних соціальних інституціях дали змогу визначити її суть та особливості. Систематизовано науково-методичне забезпечення для організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів в умовах професійно спрямованого освітнього простору.*

**Ключові слова:** соціальний педагог, соціальний працівник, профілактика дезадаптації учнів, особливості професійної підготовки.

Кризові явища у суспільстві зумовили появу великої кількості осіб, що є непристосованими до умов сучасного життя. Особливо вразливими категоріями є діти та молодь, тому професійна підготовка фахівців, до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях є важливим завданням професійної освіти. У зв'язку зі змінами, що відбулися у всіх сферах життя суспільства, процес підготовки фахівців у сучасних умовах теж потребує врахування новітніх тенденцій. Серед основних завдань освіти у Законі України "Про вищу освіту" визначено необхідність "забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності", а також "створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їх здібностей і талантів" [15, с. 2]. Це зумовлює потребу у визначенні суті та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях та розробці методичного забезпечення, яке створить умови для підвищення рівня їх компетентності та набуття певної кваліфікації у зазначеному напрямі.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до соціальної та соціально-педагогічної роботи з профілактики дезадаптації учнів показав, що вивчено такі її аспекти: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); питання підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактичної роботи з учнями з девіантною поведінкою (С. Архі-



пова, І. Козубовська, Г. Майборода, Р. Новгородський, В. Поліщук, О. Тютюник, О. Чусова та ін.); особливості підготовки майбутніх педагогів та соціальних педагогів до профілактичної роботи з дітьми у сім'ї (І. Галатир, І. Манохіна, В. Приходько, Л. Шпальчак та ін.); специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів з особливими потребами (Т. Мальцева, С. Нетьосов, О. Рассказова, П. Скляр та ін.). Разом з тим, проблема визначення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях є недостатньо розробленою, що зумовило необхідність її вивчення.

**Мета статті** – визначити особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях, а також відібрати засоби для розробки науково-методичного забезпечення процесу їх професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури та практики з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до профілактичної діяльності показав, що дослідники відзначають необхідність здійснення їх різнобічної, комплексної підготовки. Так, Л. Міщик зазначає, що система підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактичної діяльності повинна мати “комплексний характер та будуватися на основі таких принципів: індивідуального підходу; єдності теорії й практики; добровільної участі; поступового включення учасників у профілактичну діяльність; послідовності; динамічності; поліфункціональності; співробітництва” [10, с. 76].

Враховуючи різноспрямованість роботи працівників соціальної сфери, пов'язану з вирішенням специфічних соціальних проблем клієнтів, у професійній підготовці фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів необхідно виокремлювати певні особливості, що пов'язані з типом соціальної інституції, де вона здійснюється, віковою та соціальною категорією, з якою проводиться робота, ступенем включеності учня у проблему тощо. Тому для ефективної діяльності щодо профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях суспільства важливою є підготовка майбутніх фахівців до роботи в різних соціокультурних осередках та взаємодії на різних суспільних рівнях.

Оскільки ми розглядаємо профілактику дезадаптації учнів як комплексну діяльність фахівців соціальної сфери, що забезпечує запобігання появи причин та умов, які можуть сприяти розвитку в учнів особистісних рис та характеристик, що знижують їх адаптаційний потенціал та можливості позитивного пристосування до умов певного соціального інституту, то процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів повинен забезпечити формування їх готовності до специфічних видів діяльності шляхом засвоєння традиційних та інноваційних моделей соціально-педагогічної та соціальної роботи в сім'ї, закладах освіти та виховання, соціальних інституціях, що надають додат-

кові соціальні послуги дітям та молоді на рівні громади з метою визначення ефективних чинників соціально-виховного середовища для учнів.

Особливого значення у сучасних умовах набувають різні форми соціальної допомоги та інноваційних послуг сім'ї: робота соціального гувернера, соціально-педагогічний супровід сімей “групи ризику”, соціальні послуги сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах тощо. Аналіз наукової літератури показав, що дослідниками розроблено різні інноваційні моделі підготовки фахівців до здійснення соціальної та соціально-педагогічної діяльності з сім'єю. Так, О. Шароватова теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано систему підготовки соціальних педагогів до гувернерської діяльності [22, с. 11], розроблено програму та навчально-методичне забезпечення професійно орієнтованого курсу “Технології роботи соціального гувернера”.

Специфічність професійної профілактичної соціальної роботи з різними типами сімей “групи ризику” потребує врахування цих особливостей у процесі їх підготовки. І. Махоніною розроблено технологію формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування [9]. І. Галатир визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами: коригування мети та змісту професійно-педагогічної підготовки студентів на основі максимального урахування особливостей клієнтів соціально-педагогічної роботи; залучення студентів до колективного обговорення професійних проблем у напрямі професійної спеціалізації, складених на матеріалі реальних життєвих ситуацій; активне використання вправ професійної спрямованості, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи; розвиток у студентів рефлексивного ставлення до роботи у певному професійному напрямі) [3].

Л. Міщик доводить, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики соціального сирітства буде успішною, якщо: розглядати превентивну діяльність як комплекс психолого-педагогічних, соціальних, медичних і правових умов; у процесі підготовки реалізуються міждисциплінарні зв'язки, спрямовані на інтеграцію загальнопрофесійних і спеціально-професійних знань, навичок корекційно-профілактичної роботи з дітьми-соціальними сиротами [10]. Дослідниця виділяє такі компоненти технології підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактичної роботи [10, с. 76–77]: ціннісно-орієнтаційний; змістовний; технологічно-процесуальний; діагностично-результативний.

Ж. Петрошко розроблено концепцію соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах та загальну технологію соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, що містить соціально-середовищний і змістово-процесуальний блоки й діагностично-прогностичний, проектувальний, діяльнісно-реалізаційний, результативно-оцінювальний етапи [12, с. 8]. Дослідницею розроблено навчаль-

но-методичні комплекси до навчальних дисциплін “Основи соціально-правового захисту особистості”, “Оцінка потреб дитини та її сім’ї”, “Створення та соціальний супровід прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу”, елементи яких можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації дітей з сімей групи ризику.

Л. Шпальчак розроблено модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дистантних сімей, що передбачає реалізацію чотирьох модулів [23, с. 11]: цільового; взаємодії, змістовного, технологічного. Автором розроблено технологію та організаційно-змістове забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до відповідного виду діяльності [23, с. 12]: навчальний курс “Соціальний супровід сім’ї”, спецкурс “Соціальний психолого-педагогічний супровід дистантних сімей”, додаткове забезпечення для предметів “Соціально-педагогічна діяльність з неповною сім’єю”, “Особливості роботи з сім’ями трудових мігрантів”, “Основи родинного виховання”, “Практика індивідуального консультування в сім’ї”, завдання різних видів практик, напрями науково-дослідницької та позааудиторної роботи студентів.

В. Приходько розроблено педагогічні засади, визначено структурні та функціональні компоненти технології особистісно орієнтованої підготовки майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей, а також засоби для її моніторингу. Автором представлено систему формування професійної готовності майбутніх педагогів до здійснення превентивної діяльності. Дослідник визначає такі чинники превентивно-педагогічної компетентності вчителя [14, с. 85–86]: 1) когнітивно-педагогічний (обізнаність із формами і методами превентивної роботи з неблагополучними сім’ями); 2) констуктивно-виховний (планування прогнозування, програмування, організація превентивної роботи з неблагополучними сім’ями); 3) комунікативний (уміння спілкуватися з неблагополучними сім’ями); 4) організаційно-регулятивний (уміння оцінювати та регулювати попереджувально-педагогічний аспект превентивної діяльності); 5) операційний (комплекс умінь і навичок, які забезпечують успішність здійснення превентивної функції). Ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з системою превентивної роботи з учнями з неблагополучних сімей, а також чинниками превентивно-педагогічної компетентності вчителя, розробленими автором, дадуть змогу підвищити рівень їх професійної готовності до профілактики дезадаптації у дітей із неблагополучних сімей.

І. Трубавіною обґрунтовано родинноцентричний підхід, розроблено методичні основи та систему соціально-педагогічної роботи з сім’єю для центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. Одним із важливих компонентів у системі соціальної роботи з сім’єю з метою її розвитку автор визначає соціально-педагогічну профілактику [19, с. 22–23].

Отже, врахування ідей І. Галатир [3], М. Махоніної [9], Л. Міщик [10], Ж. Петрочко [12], В. Приходько [14], І. Трубавіної [19], О. Шарова-

тової [22] та Л. Шпальчак [23] у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів сприятиме формуванню їх мотиваційної, когнітивної, особистісної та практичної готовності до роботи з дітьми з різних типів сімей.

Роль закладів освіти та виховання в профілактичній роботі з дітьми та молоддю є однією з визначальних. У ст. 5 Закону України “Про загальну середню освіту” важливими завданнями, які повинна реалізувати школа, визначено такі: “підготовка учнів до подальшої освіти і трудової діяльності, виховання свідомого ставлення до власного здоров’я та здоров’я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування ...засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров’я учнів” [16, с. 1]. Фахівцями, які мають здійснювати в школі цю роботу, є працівники психологічної служби школи (соціальні педагоги, практичні психологи), а також учителі біології, права та фізичної культури, що здійснюють освітньо-виховну діяльність з профілактики поширення в середовищі закладів освіти та виховання різноманітних залежностей, конфліктної, агресивної та протиправної поведінки учнів, які призводять до їх шкільної та середовищної дезадаптації.

Важливим напрямом профілактичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів дослідники (С. Архипова, В. Поліщук, Н. Пихтіна, Р. Новгородський та ін.) визначають підготовку майбутніх фахівців до профілактики вживання наркогенних засобів. Так, С. Архипова пропонує в якості ефективних способів підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді використовувати такі активні методи групової роботи [1, с. 5–8]: групові дискусії, мозковий штурм, комунікативно-корекційний тренінг, ситуаційні рольові і ділові ігри, фокус-групи, наради, психодрама та ін. Вважаємо, що ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з пропонованими автором методами активної групової роботи з профілактики адиктивної поведінки учнів забезпечить підвищення їх професійної готовності до здійснення профілактики девіантної поведінки учнів у різних соціальних осередках.

Сучасні дослідники визначають, що успішній підготовці студентів до профілактичної роботи з дітьми та молоддю з девіантною поведінкою сприяє вивчення ними низки курсів і спецкурсів, де вони отримують ґрунтовні теоретичні знання з теорії дитячої девіантології (знайомляться з основними поняттями “важковиховувані діти”, “педагогічно занедбані діти”, “діти групи ризику”, різними класифікаціями цих дітей, що запропоновано українськими та зарубіжними вченими [5]. Автори зазначають, що такі діти мають ризики у навчанні, поведінці, відносинах, а також послаблення у здоров’ї через соціально-спадкові та генетичні причини [5, с. 92–93]. Особливо важливими у підготовці майбутніх фахівців дослідники вважають їх ознайомлення з основами психодіагностичної, психокорекційної та психотерапевтичної діяльності як підґрунтя для здійснення профілактичної та корекційної роботи серед дітей та молоді з девіантною поведінкою [5,

с. 95–96]. Погоджуємося з необхідністю опанування майбутніми фахівцями соціальної сфери основ психодіагностичної, психокорекційної та психотерапевтичної діяльності з метою підсилення їх психологічної готовності до роботи з вразливим контингентом.

В. Поліщук доводить необхідність формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніми, яка “є синтезом професійних знань і вмінь, індивідуального стилю професійної діяльності, інноваційного, творчого підходу до роботи, педагогічної рефлексії” [13, с. 185]. Дослідниця зазначає, що “фахівець, який працює із зазначеною категорією клієнтів, повинен мати сформовану власну позицію щодо вживання наркогенних речовин, уміти чітко розмежувати в проблемі наркогенних uzалежнень юридичні, медичні, психологічні, соціальні та соціально-педагогічні аспекти”. Автор аналізує можливості різних методик у роботі з наркозалежними та визначає такі особливості підготовки майбутніх фахівців у Тернопільському державному педагогічному університеті [13, с. 190]: тісний зв’язок теорії з практикою; цілеспрямований та превентивний характер роботи соціального педагога у зазначеному напрямі; необхідність здійснення індивідуально-особистісного підходу до наркогенно залежних підлітків. Вважаємо необхідним у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів їх ознайомлення з вищезазначеними принципами, методами роботи з наркозалежними клієнтами, а також врахування особливостей підготовки майбутніх фахівців до зазначеного виду професійної діяльності.

Аналіз досліджень М. Лукашевича дає змогу стверджувати, що для ефективної роботи з клієнтами щодо профілактики адиктивної поведінки соціальним працівникам необхідно володіти індивідуально орієнтованими технологіями соціальної роботи, що зумовлює необхідність розробки моделі індивідуально орієнтованої підготовки соціальних працівників в сукупності з системою освітньо-виховних соціальних технологій, яка ґрунтується на адаптивно-розвивальній концепції професійної орієнтації та професійного визначення людини [6]. Автор стверджує, що розроблена модель підготовки соціальних працівників реалізовується через відповідні соціальні технології-практикуми, які дають змогу на основі визначення соціального типу особистості, виявлення її сильних та слабких сторін більш чітко здійснювати відбір та професійну орієнтацію та подальшу спеціалізацію абітурієнтів у соціальній роботі, а також їх самостійне професійне самовизначення та самореалізацію. Вважаємо, що використання запропонованої автором моделі підготовки дає змогу чітко визначити можливості та схильність майбутніх фахівців та забезпечить оптимальний вибір їх професійної спрямованості з початкових етапів навчання у ВНЗ та сприятиме раціональному використанню ресурсів у процесі навчання.

І. Сидорчук підготовку майбутніх соціальних педагогів до профілактики зловживання дітьми психоактивних речовин визначає як цілеспрямо-

ваний спеціально організований процес прищеплення студентам інтересу та бажання займатися превентивною діяльністю, формування професійної обізнаності, відповідних умінь, навичок, базових компетентностей у зазначеній сфері, сприяння самовдосконаленню майбутніх фахівців шляхом розвитку психологічних та індивідуальних властивостей, необхідних у соціально-професійній поведінці, покликаний забезпечити в подальшому успішність професійної профілактичної антинаркотичної діяльності [17, с. 72–73].

На основі узагальнення результатів наукових досліджень з проблеми профілактики адикцій дійшли висновку, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів велику увагу треба приділяти не тільки вивченню суті та змісту профілактичної діяльності взагалі, а й визначенню її особливостей при роботі з дитячою та молодіжною аудиторією. Так, аналіз досліджень Г. Майбороди дає змогу стверджувати про необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до діагностування причин дезадаптації в учнів. Автор виокремлює такі важливі методики, якими повинні володіти майбутні фахівці [7, с. 125–126]: діагностики особистості; діагностики сім'ї; діагностики підліткових і юнацьких груп; діагностики мікросоціуму. Г. Майборода зазначає, що у процесі професійної підготовки майбутні фахівці повинні оволодіти ґрунтовними знаннями з означеної проблематики, а також сформувані практичні вміння та навички, засвоївши методи проведення діагностичного дослідження та методи аналізу діагностичної інформації. Цілком поділяємо ідеї автора та вважаємо потрібним ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери, що здійснюватимуть профілактику дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях, з вищезазначеним діагностичним інструментарієм, який дасть їм змогу чітко визначити проблеми в учнів на різних рівнях (особистісному, сім'ї, оточення у групі однолітків чи колективі певної соціальної установи тощо).

Аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактичної роботи в закладах освіти дав змогу визначити певні теоретичні та практичні напрацювання в означеному напрямі. Так, Н. Синюк розроблено та апробовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців до профілактики адиктивної поведінки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [18]. Автором запропоновано такі концептуальні ідеї: системність, парціальність, когнітивна та соціокультурна адекватність, випереджальне навчання студентів. Вважаємо за потрібне врахування розроблених автором елементів моделі у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів М. Мальковою створено і впроваджено курс “Взаємодія соціального педагога з підлітками девіантної поведінки”, та тренінг “Формування у майбутніх соціальних педагогів толерантного ставлення до девіантного підлітка як важкого партнера спілкування” [8]. Використання у

процесі професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери розроблених автором методичних матеріалів допоможе у формуванні їх практичної готовності до роботи з профілактики девіантної поведінки учнів.

М. Трухан визначено специфіку професійної конфліктологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у середовищі загальноосвітніх навчальних закладів та розроблено структурну модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти [20, с. 11]. Вважаємо необхідним ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери, що здійснюють профілактику дезадаптації учнів у закладах освіти, з концептуальними ідеями автора, що сприятиме розвитку їх практичної та особистісної готовності до виконання професійної діяльності в означеному напрямі.

О. Наконечною розроблено модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками, що містить [11, с. 10]: нормативно-цільовий, змістовий, результативно-оцінний компоненти та початково-мотиваційний, змістовно-діяльнісний та інтегративний етапи формування готовності до здійснення відповідної професійної діяльності, а також навчально-методичне забезпечення формування зазначеного виду готовності. Серед інтерактивних методів автор пропонує такі: тренінг, фокус-група, рольові ігри, технологічний практикум тощо. До арт-терапевтичних технік віднесено такі: інсталяція, перформанс, колаж, імаготерапія, ізо- та казкотерапія, тілесно-орієнтована терапія, танцетерапія, музикотерапія. Поділяємо ідеї автора про необхідність використання в роботі соціальних педагогів арт-терапевтичних засобів як важливого джерела, що забезпечує підвищення їх професійної компетентності.

Як зазначає О. Чернишенко, організація соціокультурної діяльності є дієвим профілактичним засобом, що “сприяє попередженню соціальних негативів і спрямуванню життєдіяльності старшокласника на вивчення та дотримання соціальних норм” [21, с. 7]. Автором розроблено навчально-методичний комплекс “Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля”, а також уточнено сутність професійних функцій соціального педагога як організатора соціокультурної діяльності зі старшокласниками. Вважаємо необхідним використовувати елементи пропонованих автором ідей у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до здійснення профілактичної діяльності з учнями у сфері дозвілля із застосуванням засобів соціокультурної діяльності.

Одним із важливих напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптації учнів є забезпечення їх практичної готовності до її здійснення через організацію волонтерської роботи у ВНЗ. Аналіз досліджень З. Бондаренко показав, що автором розроблено модель організації волонтерської роботи у ВНЗ [2]. Основними компонентами змісту підготовки до волонтерської роботи виділено такі [2, с. 8]: цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, рефлексивно-аналітичний, компонент супервізії, компонент моніторингу.

Враховуючи поширення кризових явищ у сучасному суспільстві, що зумовили появу великої кількості нових складних професійних завдань у фахівців соціальної сфери, що здійснюють профілактичну діяльність з дітьми та молоддю, особливого значення набуває підвищення їх професійної адаптивності у системі професійної освіти. Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми показав, що Г. Єфремовою обґрунтовано теоретичні основи розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти та розроблено спецкурс “Тренінг професійної адаптивності” [4].

На основі аналізу та узагальнення наукових праць з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів нами визначено її особливості, що наведено у табл. 1.

Таблиця 1

**Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів**

Специфіка виділення особливостей	Особливості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів
Особливості змісту превентивної професійної підготовки	<ul style="list-style-type: none"> <li>— підготовка до захисту прав учнів на здорове, повноцінне життя;</li> <li>— підготовка до здійснення здоров’язбережувальної діяльності з учнями;</li> <li>— підготовка до профілактичної роботи на різних рівнях, залежно від включеності учнів у проблему.</li> </ul>
Особливості підготовки суб’єктів соціально-педагогічної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>— розвиток професійно важливих якостей та особистісних характеристик майбутніх фахівців для роботи з вразливими контингентами (толерантності, стресостійкості, відповідальності, рефлексивності, потреби у самовдосконаленні тощо);</li> <li>— розвиток чинників формування превентивної педагогічної компетентності (когнітивно-педагогічний, конструктивно-виховний, комунікативний, організаційно-регулятивний, операційний).</li> </ul>
Особливості підготовки до роботи з учнями	<ul style="list-style-type: none"> <li>— оволодіння технологією діагностичної роботи соціального педагога з підлітками девіантної поведінки;</li> <li>— засвоєння особливостей профілактичної роботи з учнями різного віку.</li> </ul>
Особливості професійної підготовки до профілактики у різних соціальних інституціях	<ul style="list-style-type: none"> <li>— засвоєння інноваційних підходів, форм та методів профілактичної роботи у сімейному середовищі (родиноцентричного підходу в роботі соціальних працівників з сім’єю, профілактики соціального сирітства та соціальної занедбаності учнів тощо);</li> <li>— опанування методик та технологій превентивної роботи у закладах освіти та виховання (профілактика адикцій, конфліктної поведінки, агресії, шкільної дезадаптації тощо);</li> <li>— створення умов для професіоналізації майбутніх фахівців у спеціалізованих інституціях соціальної сфери, що здійснюють профілактичну діяльність з дітьми та молоддю в умовах територіальної громади.</li> </ul>

**Висновки.** Отже, аналіз наукових досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до профілактики дезадаптації учнів дав



зможу виокремити її суть та особливості. Суть професійної підготовки майбутніх фахівців до профілактики дезадаптації учнів полягає у створенні цілісної керованої системи професійної освіти майбутніх соціальних педагогів, що повинні здійснювати превентивну діяльність з учнями у загальноосвітніх закладах різних типів, та соціальних працівників, які покликані забезпечувати профілактику дезадаптації учнів у соціальних службах, спеціалізованих закладах системи охорони здоров'я, праці та соціальної політики і пенітенціарної системи за допомогою організації спеціально спроектованого, гуманістично спрямованого освітнього простору професійного становлення майбутніх фахівців соціального профілю, що поєднує можливості ВНЗ (навчальна, виховна, науково-дослідна підсистеми) та інших соціальних інституцій партнерської мережі у підготовці фахівців до комплексного вирішення проблеми профілактики дезадаптації учнів. Результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів та соціальних працівників) є їх готовність до професійної профілактичної діяльності з дітьми та молоддю у різних соціальних інституціях, для досягнення якої потрібно реалізувати такі дидактичні умови: 1) створити гуманістично спрямоване освітнє середовище, що сприятиме формуванню загальної професійної компетентності майбутніх фахівців до профілактичної діяльності з учнями; 2) збільшити можливості для здійснення практичної підготовки майбутніх фахівців шляхом організації їх волонтерської діяльності у різних соціальних інституціях партнерської мережі; 3) підвищити особистісну готовність майбутніх фахівців до профілактичної діяльності з дітьми та молоддю через розвиток їх творчого потенціалу; 4) забезпечити розвиток спеціальних умінь та навичок до роботи з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях за допомогою створення середовища для професіоналізації під час практики та здійснення наукових досліджень. Особливостями професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів є такі: особливості змісту превентивної професійної підготовки залежно від рівня включеності учня у проблему; особливості підготовки суб'єктів соціально-педагогічної діяльності до профілактичної роботи з вразливим контингентом; особливості підготовки до профілактичної роботи з учнями різного віку; особливості підготовки до здійснення профілактики в різних соціальних інституціях.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів.

#### **Список використаної літератури**

1. Архипова С. П. Активні методи підготовки соціальних працівників до профілактики адиктивної поведінки молоді / С. П. Архипова // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 5–9.

2. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / З. П. Бондаренко. – Київ, 2008. – 20 с.
3. Галатир І. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Галатир. – Київ, 2012. – 16 с.
4. Єфремова Г. Л. Розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Л. Єфремова. – Полтава, 2014. – 20 с.
5. Козубовська І. В. Профілактика девіантної поведінки у професійній підготовці фахівців соціальної роботи / І. В. Козубовська, В. В. Сагарда, О. В. Дорогіна // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 87–97.
6. Лукашевич М. П. Особистісно орієнтована підготовка соціальних працівників до профілактики адиктивної поведінки / М. П. Лукашевич // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 122–123.
7. Майборода Г. Я. Підготовка студентів до застосування методів соціально-педагогічної діагностики в роботі з підлітками адиктивної поведінки / Г. Я. Майборода // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 124–128.
8. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. О. Малькова. – Луганськ, 2006 – 20 с.
9. Махоніна І. В. Формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. В. Махоніна. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.
10. Міщик Л. І. Деякі аспекти професійної підготовки соціального педагога до профілактики соціального сирітства / Л. І. Міщик // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 6 (78). – С. 74–78.
11. Наконечна О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Наконечна. – Глухів, 2014. – 23 с.
12. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ж. В. Петрочко. – Київ, 2011. – 44 с.
13. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніх / В. А. Поліщук // Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Черкаський національний університет, 2004. – С. 184–191.
14. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : наук.-метод. посіб. / В. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2006. – 228 с.
15. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
16. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

17. Сидорчук І. І. Основні тенденції підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики зловживання дітьми психоактивних речовин / І. І. Сидорчук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 70–76.

18. Синюк Н. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Синюк. – Хмельницький, 2014. – 20 с.

19. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. М. Трубавіна. – Луганськ, 2009. – 46 с.

20. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. А. Трухан. – Рівне, 2016. – 20 с.

21. Чернишенко О. І. Організаційно-методичні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціокультурної діяльності зі старшокласниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. І. Чернишенко. – Київ, 2013. – 22 с.

22. Шароватова О. П. Підготовка соціальних педагогів до губернерської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. П. Шароватова. – Луганськ, 2010. – 20 с.

23. Шпальчак Л. Я. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Я. Шпальчак. – Івано-Франківськ, 2016. – 20 с.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.*

---

**Костина В. В. Особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактике дезадаптации учащихся**

*В статье проанализирован опыт организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся. Обобщение результатов научных исследований в области профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников к профилактической деятельности с учащимися в различных социальных институтах позволили определить ее сущность и особенности. Систематизировано научно-методическое обеспечение для организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к профилактике дезадаптации учащихся в условиях профессионально направленного образовательного пространства.*

**Ключевые слова:** *социальный педагог, социальный работник, профилактика дезадаптации учащихся, особенности профессиональной подготовки.*

**Kostina V. Specifics of Professional Training of Future Social Pedagogues and Social Workers for Prevention of Maladjustment of Pupils**

*The article analyzes the experience of the organization of the process of professional training of future specialists in the social sphere to prevent the maladjustment of pupils in various social institutions. Determined is the specificity of professional training of future social pedagogues (who should carry out preventive activities with pupils in general educational institutions of various types) and social workers (who should ensure the prevention of pupil maladjustment in social services, specialized institutions of the health care system, labor and social policy and the penitentiary system). The process of professional training of future specialists in the social sphere presupposes the organization of a specially designed, humanistically-oriented educational space that ensures their professional development, which combines the capabilities of the university (educational, instructional, research subsystems) and other social institutions of the partner network in training specialists for a comprehensive solution of the problem of prevention of maladjustment of pupils. The scientific and methodological support for the organization of the process of professional training of future spe-*

*cialists in the social sphere for the prevention of pupils' maladjustment in the conditions of a professionally-directed educational space has been systematized. On the basis of the analysis of the scientific literature, such features of professional training of future social pedagogues and social workers for the prevention of pupil maladjustment are determined: the specifics of the content of preventive professional training; specifics of training subjects of social and pedagogical activity for prevention; specifics of preparation for preventive work with pupils; specifics of preparation for the implementation of prevention in different social institutions.*

**Key words:** *social pedagogue, social worker, prevention of pupil maladjustment, specifics of professional training.*

## КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАПОРУКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

*В статті розглянуто проблему ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів як запоруки його професійного зростання. Проаналізовано та узагальнено погляди вчених на визначення поняття “компетентність”. На основі напрацювань відомих науковців визначено сутність поняття “компетентність”. Розглянуто та проаналізовано розробки систем ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, запропонованих різними дослідниками. Визначено сутність кожної з ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів та проаналізовано їх складові. Зазначено десять груп умінь, які визначають вплив ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів на процес його професійного зростання. Доведено, що актуальність цього дослідження полягає в детальному вивченні впливу ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів на процес його професійного зростання, оскільки саме ключові компетентності є важливими для становлення майбутнього вчителя як висококомпетентного фахівця для його подальшої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** компетентність, майбутній учитель, початкові класи, професійне зростання, групи педагогічних умінь, професійна діяльність.

Сучасні світові тенденції розвитку освіти передбачають зміни, що відбуваються під впливом соціальних і політичних умов та внутрішніх суспільних чинників. Саме тому вищі навчальні заклади педагогічного спрямування в Україні потребують упровадження компетентнісного підходу в організацію освітнього процесу, що викликано новим поглядом на якість підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Адже реалії сучасності вимагають від майбутнього вчителя початкових класів бути висококомпетентним, соціально активним та інтелектуально розвинутим для успішного здійснення педагогічної діяльності та власного професійного зростання. У зв'язку з цим, належний рівень ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів стає запорукою його професійного зростання.

Отже, проблема ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів як запоруки його професійного зростання залишається актуальною для сучасної педагогічної думки.

Компетентності майбутнього вчителя та їх вплив на професійне зростання досліджувало багато науковців. Наукові праці І. А. Зязюна, Дж. Равена, Т. М. Сорокіної, Л. Л. Хоружі присвячено аналізу професійної компетентності майбутнього вчителя. У дослідженні В. М. Введенського обґрунтовано систему ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів як багатопараметричну характеристику фахівця. В науко-

вій праці Г. М. Коджаспірової зазначено вплив компетентностей майбутнього вчителя на професійне зростання.

*Мета статті* – на основі напрацювань відомих науковців визначити ключові компетентності майбутнього вчителя початкових класів та проаналізувати їх вплив на процес професійного зростання.

Зараз суспільству необхідні майбутні вчителі початкових класів, які здатні пристосовуватися до нових потреб життя, досконало оперувати інформацією, швидко й зважено приймати рішення та активно діяти залежно від обставин. Значною мірою це залежить не тільки від набутих знань, умінь та навичок, а й від деяких додаткових якостей, для позначення яких використовується поняття “компетентність”, що найповніше відповідає сучасному розумінню мети освіти.

На цьому етапі розвитку педагогічної думки не існує точного визначення поняття “компетентність”. Науковці по-різному тлумачать це поняття. Розглянемо деякі з них.

За визначенням вченого Дж. Равена, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі та включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [4, с. 6].

Т. М. Сорокіна визначає компетентність як один із ступенів професіоналізму, що є основою педагогічної діяльності вчителя [5, с. 110–111].

На думку В. М. Введенського, доцільність введення поняття “компетентність” зумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об’єднує такі широковикористовувані поняття, як “професіоналізм”, “кваліфікація”, “професійні здібності” тощо [1, с. 51].

За тлумаченням Л. Л. Хоружі, компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [6, с. 18].

Як зазначає І. А. Зязюн, компетентність – це здібність і готовність педагога професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими в суспільстві на цей час нормативами та стандартами, і вимагає реальних знань, умінь, навичок та досвіду [2, с. 13–18].

Проаналізувавши та узагальнивши визначення вищезазначених науковців, ми дійшли до висновку, що компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це інтеграційна система професійно-значущих особливих властивостей, придбаних майбутнім педагогом як у процесі загальної та спеціальної освіти, так і на основі практичного досвіду, що забезпечують високий рівень педагогічної діяльності та власного професійного зростання.

Варто зазначити, що за час існування педагогічної думки багато дослідників працювало над розробкою системи ключових компетентностей майбутніх учителів. Науковець В. М. Введенський обґрунтував систему ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, як ба-

гатопараметричну характеристику фахівця. У своєму дослідженні він виділяє комунікативну, інформаційну, регулятивну та інтелектуально-педагогічну компетентності.

Комунікативна компетентність – професійно значуща, інтегративна якість, основними компонентами якої є емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом і ефективним лідерством); здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовні вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; делікатність, уміння робити комунікацію гладкою.

Інформаційна компетентність включає обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та його батьків, про досвід роботи інших педагогів.

Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь управляти власною поведінкою. Вона включає: цілепокладання, планування, мобілізацію і стійку активність, оцінювання результатів діяльності, рефлексію.

Інтелектуально-педагогічну компетентність автор розглядає як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення [1, с. 54].

Проаналізувавши систему ключових компетентностей майбутнього вчителя запропоновану В. М. Введенським, можемо сказати, що кожна із зазначених компетентностей впливає на процес професійного зростання майбутнього вчителя початкових класів, оскільки передбачає наявність певних знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності.

У педагогічній літературі вчені приділяють значну увагу впливу компетентностей майбутнього вчителя на процес професійного зростання. Науковець Г. М. Коджаспірова визначає ключові компетентності як групи педагогічних умінь, які повинен опанувати майбутній учитель початкових класів. Вона виділяє десять груп умінь, які визначають вплив ключових компетентностей майбутнього вчителя на процес професійного зростання.

Перша група:

- вміння побачити в педагогічній ситуації проблему і сформулювати її у вигляді педагогічних завдань, під час постановки педагогічного завдання орієнтуватися на учня як на активного учасника навчально-виховного процесу;

- вміння конкретизувати педагогічні завдання, приймати оптимальне рішення в будь-якій ситуації, що виникла, передбачати близькі та віддалені результати вирішення таких завдань.

Друга група:

- робота зі змістом навчального матеріалу;
- здатність до педагогічного тлумачення інформації;
- формування в школярів навчальних та соціальних умінь і навичок, здійснення міжпредметних зв'язків;

- аналіз стану психічних функцій учнів, облік навчальних можливостей школярів, передбачення типових труднощів учнів;
- уміння виходити з мотивації учнів при плануванні та організації навчально-виховного процесу;
- вміння використовувати поєднання форм навчання та виховання, враховувати витрати сил і часу учнів та вчителя.

Третя група:

- вміння співвідносити труднощі учнів з недоліками у своїй роботі;
- вміння створювати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.

Четверта група:

- вміння поставити різноманітні комунікативні завдання, з яких найголовніші – створення умов психологічної безпеки в спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню.

П'ята група:

- вміння зрозуміти позицію іншого в спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, орієнтація на розвиток особистості учня;
- здатність тлумачити і читати його внутрішній стан за нюансами поведінки, володіння засобами невербального спілкування (міміка, жести);
- вміння поставити себе на місце учня і створити атмосферу довіри в спілкуванні з іншою людиною (учень повинен відчувати себе унікальною повноцінною особистістю);
- володіння прийомами риторики;
- використання організуючих впливів порівняно з оцінними і особливо дисциплінуючими;
- переважання демократичного стилю в процесі викладання, вміння з гумором поставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації.

Шоста група:

- вміння утримувати стійку професійну позицію педагога, розуміти значущість своєї професії, тобто реалізація та розвиток педагогічних здібностей;
- уміння управляти своїм емоційним станом, надаючи йому конструктивний, а не руйнівний характер;
- усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів, що сприяє зміцненню своєї позитивної “Я”-концепції.

Сьома група:

- усвідомлення перспективи власного професійного зростання, визначення індивідуального стилю, максимальне використання природних інтелектуальних даних.

Восьма група:

- вміння визначати знання, отримані учнями в період навчального року;
- вміння визначати стан діяльності і навичок, видів самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності на початку і в кінці року;



– вміння виявити окремі показники навченості; вміння стимулювати готовність до самонавчання і безперервної освіти.

Дев'ята група:

- оцінювання вчителем вихованості школярів;
- вміння розпізнавати по поведінці учнів узгодженість моральних норм і переконань школярів;
- здатність учителя побачити особистість учня загалом, взаємозв'язок його думок і вчинків;
- вміння створювати умови для стимулювання слаборозвинених рис особистості.

Десята група:

- інтегральна здатність учителя оцінити свою працю загалом;
- вміння побачити причинно-наслідкові зв'язки між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами та результатами [3, с. 428–429].

Проаналізувавши і узагальнивши ключові компетентності майбутнього вчителя, запропоновані Г. М. Коджаспіровою, можемо зробити висновок, що саме ці групи педагогічних умінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель початкових класів, є запорукою його успішного професійного зростання.

**Висновки.** Ключові компетентності майбутнього вчителя початкових класів є сукупністю певних якостей, знань, умінь та навичок майбутнього педагога, поєднаних із високим рівнем його професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі. Саме ключові компетентності майбутнього вчителя початкових класів є запорукою його професійного зростання, оскільки вони передбачають: оволодіння майбутнім фахівцем сучасними теоріями і технологіями навчання та виховання; оволодіння професійно-значущими знаннями (спеціальні, психолого-педагогічні, науково-методичні, предметні, управлінські); сформованість комплексу загально-педагогічних умінь: рефлексивних, конструктивних, організаторських); вміння оцінювати і реалізувати власну педагогічну діяльність, корегувати власні недоліки; оперування професійними знаннями, вміннями та навичками для забезпечення успішності подальшої педагогічної діяльності. Під впливом ключових компетентностей майбутній учитель початкових класів удосконалює свої здібності та професійно значущі якості, поглиблює та розширює професійні знання, вміння та навички, що і стає запорукою його власного професійного зростання.

Важливими для подальшого розгляду вважаємо проблеми, що пов'язані з особливостями практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та з урахуванням їх готовності до процесу професійного зростання під час практичної підготовки у ВНЗ.

### Список використаної літератури

1. Введенський В. М. Моделювання професійної компетентності педагога / В. М. Введенський // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
3. Коджаспірова Г. М. Педагогіка : підручник / Г. М. Коджаспірова. – Москва : Гардаріки, 2004. – 528 с.
4. Равен Дж. Педагогічне тестування: Проблеми, омани, перспективи / Дж. Равен ; пер. з англ. – 2-е вид., випр. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
5. Сорокіна Т. М. Розвиток професійної компетенції майбутнього вчителя засобами інтегрованого навчального змісту / Т. М. Сорокіна // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 110–111.
6. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л. Л. Хоружа. – Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003. – 319 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.

---

### **Небытова И. А. Компетенции будущего учителя начальных классов как залог его профессионального роста**

*В статье рассмотрена проблема ключевых компетентностей будущего учителя начальных классов как залога его профессионального роста. Проанализированы и обобщены взгляды известных ученых на определение понятия “компетентность”. На основе наработок известных ученых определена сущность понятия “компетентность”. Рассмотрены и проанализированы разработки систем ключевых компетентностей будущего учителя начальных классов, предложенных различными исследователями. Определена сущность каждой из ключевых компетенций будущего учителя начальных классов и проанализированы их составляющие. Указано десять групп умений, которые определяют влияние ключевых компетентностей будущего учителя начальных классов на процесс его профессионального роста. Доказано, что актуальность данного исследования заключается в детальном изучении влияния ключевых компетенций будущего учителя начальных классов на процесс его профессионального роста, поскольку именно ключевые компетентности важны для становления будущего учителя как высококомпетентного специалиста для его дальнейшей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** компетентность, будущий учитель, начальные классы, профессиональный рост, группы педагогических умений, профессиональная деятельность.

### **Nebytova I. Competence of Primary School Teacher as a Guarantee of Their Professional Growth**

*In the article the problem of key competences primary school teachers as the key to his professional growth. Analyzed and summarized the views of prominent scientists in the definition of “competence” based on scientific developments known the essence of the concept of “competence”. Considered and analyzed the development of key competencies of primary school teachers offered by various researchers and studies as Multi parameter characteristics of future expert. Determined and summarized the essence of each of the key competencies of future primary school teacher and analyze their components. These and analyzed ten groups of skills that determine the impact of key competencies of future elementary school teacher in the process of professional growth. Key competence of future primary school teacher is the key to his professional growth because they include: mastering the future professionals of modern theory and techniques of training and education; mastering professionally significant*

---

*knowledge; complex formation general pedagogical skills; the ability to evaluate and implement their own educational activities, to correct their shortcomings; operating professional knowledge and skills to ensure the success of future educational activities. It is noted that under the influence of key competences primary school teachers and improving their skills professionally significant qualities deepens and broadens professional knowledge and skills. It is proved that the relevance of this study is a detailed study of the key competencies of future elementary school teacher in the process of professional growth, since core competencies are important for the formation of future teachers as highly competent professionals for its further successful professional and personal professional growth.*

**Keywords:** *competence, future teacher, elementary school, professional growth, team teaching skills, professional activity.*

УДК 378.147:59]:001.891.5:57-057.875

О. О. ПТАШЕНЧУК

аспірант

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

## НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВА ПРАКТИКА ІЗ ЗООЛОГІЇ ХРЕБЕТНИХ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

*У статті розкрито можливість використання навчально-польової практики із зоології хребетних як засобу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. Зазначено, яким чином навчальні практики із зоології хребетних сприяють розвитку таких компонентів дослідницької компетентності, як когнітивного, діяльнісно-операційного, мотиваційно-особистісного та комунікативного. Наголошено на важливості формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології для ефективної професійної діяльності в умовах сучасної школи.*

**Ключові слова:** дослідницька компетентність, майбутні вчителі біології, навчально-польова практика, зоологія хребетних.

Соціально-економічні тенденції та сучасні освітні стандарти висувають нові вимоги до сучасного вчителя. Майбутнє не за якісними ретрансляторами теоретичної інформації, а тими спеціалістами, які здатні допомогти учням вибудувати власну освітню траєкторію, навчити самостійно здобувати знання та набувати необхідних компетентностей.

У зв'язку з цим особливі вимоги висувають зокрема до вчителів біології. Адже однією з десяти ключових компетентностей сучасної української школи є компетентність у природничих науках і технологіях. Крім того, нові стандарти середньої освіти передбачають значне збільшення практичної частини та кількості уроків на природі.

Тому для того, щоб підготувати запитуваних і конкурентоспроможних учителів біології, які відповідають сучасним вимогам суспільства, треба шукати нові ефективні засоби, форми, методи та прийоми їх професійної підготовки.

На нашу думку, найбільш ефективними в цьому сенсі є навчальні практики з біології. Вони, як ніяка інша форма організації освітнього процесу майбутніх учителів біології, дають можливість активізувати пізнавальний і дослідницький інтерес студентів, перевірити глибину та міцність засвоєння ними теоретичних знань, отримати досвід застосування практичних навичок у професійних і нестандартних умовах, накопичити великий масив фактичного матеріалу, який потім можна використовувати при викладанні біології в освітніх закладах різного типу.

Аспекти, пов'язані з організацією та проведенням біологічних навчальних практик, висвітлено в працях як українських дослідників (Л. Астахова, М. Бойко, О. Дарбишева, В. Канівець, С. Коваленко, Т. Логвина-Бик, О. Лукаш, Б. Мазурмович, Л. Містрюкова, С. Морозюк, О. Павлюченко,

С. Панченко, Л. Титаренко, І. Трускавецька, Н. Туровцева, Ю. Шапран та ін.), так і зарубіжних (Н. Амосова, Т. Горшкова, В. Кашина, М. Кочанов, В. Мосін, М. Рассказова, Т. Рябікова, Л. Сивохіна, К. Скіпіна та ін.).

Проведений аналіз дисертаційних і науково-педагогічних публікацій із дидактичних проблем біологічної освіти та наш власний досвід дають змогу стверджувати, що в підготовці майбутніх учителів біології недостатньо використовують потенціал навчально-польових практик. Вважаємо, що вони можуть бути одним із засобів формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та дадуть можливість оптимально інтегрувати та реалізувати актуальні на сьогодні діяльнісний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи в освіті.

Отже, проблема потребує подальшого дослідження та розробки дидактичних і методичних засад використання біологічних навчальних практик у набутті дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології.

**Мета статті** – розкрити можливість використання навчально-польової практики із зоології хребетних як засобу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Біологічні навчальні практики належать до дослідницько-практичної діяльності, а тому мають важливе значення в професійній підготовці студентів. Під час їх проведення враховують такі дидактичні принципи: інтегрованості навчального процесу, науковості, зв'язку із життям, систематичності та послідовності, свідомості та активності, наочності, міцності засвоєння знань, доступності та краєзнавчий принцип.

Як було зазначено, біологічні навчально-польові практики є надзвичайно вдалим часом для ефективного поєднання та застосування нагальних і перспективних підходів в освіті – компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого. Крім очевидних завдань – узагальнення, систематизації та закріплення знань, отриманих студентами під час лекцій, лабораторно-практичних і семінарських занять, – навчальні практики покликані показати студентам зв'язок здобутих теоретичних знань із практикою, дати досвід застосування практичних умінь і навичок як у професійних, так і в нестандартних ситуаціях, розвивати самостійність, удосконалювати вміння працювати в команді, активізувати пізнавальні інтереси та потребу в науковому пошуку. Крім того, протягом практики кожен студент має змогу розкрити свій творчий потенціал, знайти шляхи для саморозвитку та самореалізації.

Як і Ю. Шапран вважаємо, що під час польових практик у студентів формуються професійно спрямовані компетентності: дослідницька, екологічна, здоров'язбережувальна, педагогічна, аутопсихологічна, комунікативна, серед яких ключовими є перші дві [6, с. 362].

Ми розглядаємо дослідницьку компетентність як ключову, універсальну та надпредметну, тобто таку, що не прив'язана до конкретної предметної галузі та має інтегральний характер. На нашу думку, дослідницька компетентність є обов'язковою складовою професійно-педагогічної компе-

тентності майбутніх учителів біології. У сучасних реаліях тільки вчитель-дослідник здатен ефективно організовувати та реалізовувати освітній процес – своїх учнів і власний.

Щодо суті дослідницької компетентності, то погоджуємося з визначенням М. Голованя та В. Яценка, які характеризують її як “цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності” [2, с. 61].

Для формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології ми обрали навчально-польову практику із зоології хребетних. Вона є логічним продовженням практики із зоології безхребетних, яку студенти проходять на 1 курсі, та невід’ємною складовою процесу підготовки майбутніх учителів біології. Цю практику проводять після опанування студентами 2 курсу теоретичного циклу й виконання лабораторних робіт, вона є завершенням курсу зоології.

Базою для проходження практики із зоології є біостаціонар “Вакалівщина”, що розташований в 16 км від м. Суми, на околицях с. Вакалівщина. Історія його створення описана в збірнику наукових праць, присвяченому 30-річчю біостаціонару [1, с. 3].

Мета навчальної практики із зоології хребетних полягає в поглибленні та закріпленні знань і вмінь, здобутих студентами під час оволодіння теоретичного курсу та проведення лабораторних робіт із морфології, систематики та екології хребетних різних груп, засвоєнні методик польових досліджень і набутті навичок та досвіду організації дослідницької діяльності в школі.

Під час навчальної практики перед студентами постають такі завдання:

1. Ознайомитися з основними еколого-фауністичними комплексами хребетних тварин різних біотопів району навчальної практики.

2. Дослідити видовий склад хребетних тварин у природних умовах їх існування, визначити особливості морфології й екології фонових видів тварин, їх ролі в природі та для людини.

3. Ознайомитися з переліком тварин охоронного статусу та основними засадами природоохоронної діяльності.

4. Оволодіти основними методиками польових зоологічних досліджень: методами визначення та обрахунку хребетних у польових умовах, правилами документування результатів польових спостережень, камеральною обробкою зібраних даних тощо.

5. Набути знання та досвід щодо основних принципів організації й методів проведення самостійних наукових досліджень.

6. Набути знання й уміння щодо організації та проведення екскурсій у природу, виготовлення колекцій та препаратів, вигодовування й утримання тварин у живому куточку тощо.

7. Розкрити вплив антропогенного фактора на зміну складу та чисельності фауни регіону.

Під час проведення польової практики завдання викладача полягає в розвитку в студентів наукового й еколого-природоохоронного світогляду, естетичних уподобань та етичного ставлення до живої природи, а також у допомозі набуття таких особистісних рис: дослідницької спостережливості, уважності, допитливості, навичок критичного мислення.

Загалом, освітній процес під час навчально-польової практики треба організувати таким чином, щоб відбувався органічний перехід від пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності до науково-дослідницької роботи.

Поділимося досвідом формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології під час проведення 2-тижневої навчально-польової практики із зоології хребетних.

На початку виїзної навчально-польової практики обов'язково відбувається підготовчий етап, що складається з організаційної, навчально-методичної та технічної частин. Навчально-методична підготовка передбачає ознайомлення студентів із метою та завданнями практики, методами і прийомами роботи; попереднє ознайомлення з програмою практики та її маршрутами, районом практики тощо. Організаційна робота включає проходження студентами медогляду; підготовку відповідної документації; бесіду керівника зі студентами щодо правил і норм поведінки на практиці; інструктаж студентів щодо техніки безпеки; розподіл обов'язків між студентами в групі на період практики та багато іншого. Технічна підготовка передбачає реконсервування бази біостаціонару силами студентів і викладачів кафедри; підбір і підготовку навчальних матеріалів та обладнання для проведення практики.

Безпосередньо навчально-польова практика передбачає такі форми роботи: групові заняття та самостійна робота.

Основна форма групових занять – це екскурсії з викладачем, що проводять щодня протягом першого тижня практики (ранкова та вечірня). Під час екскурсій студенти вчать розпізнавати види місцевої фауни хребетних, знайомляться з особливостями їх біології, територіальним розподілом і структурою поселень, міжвидовими зв'язками. Крім того, під час екскурсій студенти оволодівають і набувають практичного досвіду застосування таких здатностей: документувати результати спостережень, вести індивідуальні польові щоденники, застосовувати методи кількісного обліку хребетних тварин у природніх умовах і збору матеріалу для лабораторних занять і наукових досліджень, користуватися польовими визначниками птахів та гнізд/яєць, спеціальним польовим інструментарієм та обладнанням

(біноклями, штангенциркулями тощо). Супутньо студенти вчаться проводити екскурсії в природу самостійно.

Друга форма діяльності студентів під час навчально-польової практики – це самостійна робота, що є не менш важливим компонентом процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, адже становить значну частину (близько 50%) від навчального навантаження. Вона передбачає такі види діяльності: оформлення польових щоденників, камеральна обробка зібраних даних, самостійні дослідження студентів на маршрутах, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ). Для виконання цих завдань передбачений весь вільний від екскурсій час.

Правильно організована самостійна робота під час навчально-польових практик надзвичайно сприяє формуванню дослідницької компетентності – формує мотиваційну сферу, особистісні вольові риси, навички самостійної дослідницької роботи в польових і лабораторних умовах. Зауважимо, що самостійну роботу студентів варто ненав'язливо, проте регулярно контролювати, оскільки далеко не в усіх студентів (особливо молодших курсів) на достатньому рівні сформовані навички самоконтролю.

Важливо, щоб теми ІНДЗ студенти отримали в перші дні практики, а інколи це доцільно робити й за кілька місяців до початку практики. В такому випадку в них буде більше часу для збирання фактичного матеріалу, проведення необхідних досліджень та обробки даних. Добре продумана тематика самостійних робіт стимулює пізнавальну активність і бажання здійснювати власні дослідження в галузі зоології, формує наукову спрямованість і професійну спеціалізацію. Так, ІНДЗ, виконане під час польової практики, в результаті може перерости навіть у магістерське дослідження, подолавши проміжні етапи у вигляді певного проекту, курсової та кваліфікаційної роботи бакалаврів. Так, і біостаціонар “Вакалівщина” протягом 50 років свого існування став джерелом для збору матеріалу, що дав початок сотням курсових і дипломних робіт, деякі з них дали початок дисертаційним дослідженням, і не лише випускникам нашого університету. Таким чином, польові практики можуть допомогти студентам визначитися з колом наукових інтересів, усвідомити практичну цінність здобутих знань і врешті самовизначитися.

Об'єднавши дослідницьку та проектну діяльність, можна запропонувати студентам найрізноманітніші теми та форми для ІНДЗ. Наприклад, аналіз орнітофауни різних біотопів, іхтіофауни місцевих водойм, дослідження добової активності та успішності розмноження тварин, збирання та виготовлення колекцій яєць, гнізд, пір'їн, зліпків слідів або їх фото (звісно, без шкоди для природи), підготовка аудіо- та відеоматеріалів, фотокаталог фауни хребетних біостаціонару, розробка унікальних екскурсій тощо.

Самостійну роботу оптимально організовувати в малих групах по 2-3 особи, адже це полегшує організацію спостережень та експериментів, збір та обробку матеріалу, написання звіту й презентацію результатів, роз-



виває навички роботи в команді та водночас зменшує ризик пасивності окремих студентів.

Крім того, протягом виконання ІНДЗ студенти набувають досвіду самостійної роботи та мислення, що є надзвичайно цінним для майбутньої успішної педагогічної діяльності.

Вважаємо слушною думку Л. Містрякової включити до планів проведення навчально-польової практики із зоології хребетних, крім занять за розкладом, ще й додаткові самостійні дослідження студентів за місцем проживання протягом року [4]. Це дасть змогу розширити світогляд студентів, подивитися на природу рідного краю по-іншому, усвідомити важливість послідовності та системності спостережень у природі та краще підготуватися до роботи в місцевій школі.

Основне завдання навчально-польової практики – допомогти студентам оволодіти навичками та набути досвіду проведення наукових досліджень. Тому ІНДЗ необхідно спланувати таким чином, щоб під час його виконання студенти пройшли всі етапи дослідницької роботи: визначення проблеми, постановку мети та визначення завдань, вибір методики, проведення спостережень та/або експериментів, обробку отриманих даних, аналіз результатів, формулювання й оформлення висновків, представлення результатів на заключній конференції.

Наш досвід засвідчує, що навчально-польові практики з біології сприяють розвитку таких компонентів дослідницької компетентності, як когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-особистісний та комунікативний. При цьому практики можуть бути і формою організації, і засобом, і умовою формування дослідницької компетентності.

Розглянемо, яким чином навчально-польові практики можуть сприяти формуванню окремих компонентів дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

### **Когнітивний компонент**

Головна вимога до сучасного освітнього процесу – не дати знання, а навчити їх отримувати самостійно, із різних джерел і протягом життя. Тому при доборі змісту, методів, прийомів і форм освітнього процесу протягом навчальної практики це треба враховувати.

Як засвідчили результати проведено нами анкетування студентів 2-5 курсів і магістрантів природничо-географічного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка, методика організації та проведення польових практик потребує подальшого вдосконалення та розвитку [5, с. 350–351].

Так, на нашу думку, під час екскурсій із викладачем доцільними будуть такі методи навчання: частково-пошуковий і пояснювально-ілюстративний, метод проблемного викладу. Добре під час польової практики показали себе інтерактивні методи та прийоми, що передбачають активну співпрацю не лише викладача та студентів, а й студентів між собою – робота в малих групах, метод проектів, мозковий штурм, кейс-метод, інтеле-

ктуальні та дидактичні ігри тощо. Основою виконання ІНДЗ є дослідницький метод.

Саме такі методи стимулюють пізнавальну активність студентів і дають можливість їм набувати досвіду застосування таких когнітивних операцій: уміння аналізувати, синтезувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, виділяти головне, порівнювати, зіставляти, обґрунтовувати, піддавати сумніву тощо.

Ефективно під час польової практики “працює” кейс-метод, зокрема при обговоренні правил техніки безпеки та поведінки на екскурсіях, вирішенні дослідницьких завдань і навіть як форма складання заліку. Перевагами кейс-методу в польових умовах є велика кількість вільного часу та невимушена атмосфера для колективного обговорення запропонованих ситуацій; можливість безпосередньої перевірки запропонованих вирішень проблеми та демонстрації практичного значення набутих знань і вмінь. А відсутність Інтернету та великого бібліотечного фонду тільки збільшує рівень креативності та оригінальності знайдених рішень.

Навчально-польова практика із зоології, як ніяка інша форма організації освітнього процесу, сприяє інтеграції навчальних дисциплін (зоології та ботаніки, хімії, географії, метеорології, екології, економіки, математики тощо) та усвідомленню існуючих міжпредметних зв'язків. Це дає змогу студентам побачити одне й те саме явище з різних поглядів, отримати цілісне уявлення про нього, сприяє активізації та актуалізації комплексу здобутих знань.

#### **Діяльнісно-операційний компонент**

Навчально-польова практика – найкращий час і форма організації освітнього процесу для розвитку діяльнісно-операційного компонента дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, що складно реалізувати під час лекційного та лабораторного циклів.

Протягом навчально-польової практики студенти опановують основні методики польових зоологічних досліджень і набувають досвіду їх застосування: методи обрахунку, визначення в польових умовах хребетних тварин (за зовнішнім виглядом, голосом, поведінкою, послідом, рештками їжі тощо). Крім того, вони набувають досвіду роботи з навчальною та науковою літературою, камеральної обробки зібраних даних, організації та реалізації короткочасних і тривалих спостережень, правильно документувати, оформлювати та аналізувати результати власних досліджень, порівнювати їх із літературними даними тощо.

Виконання дослідницьких завдань протягом практики дає можливість студентам набути навичок і досвіду практичного застосування методів не тільки теоретичного, а й, що дуже важливо для вчителів біології, емпіричного дослідження, при чому безпосередньо в природі.

Основний емпіричний метод навчально-польової практики із зоології хребетних – це візуальне спостереження. Як додаткові методи часто використовують експеримент і вимірювання. Впровадження емпіричних мето-

дів дає змогу студентам набути практичних умінь і досвіду використання відповідних приладів та спеціального інструментарію: біноклів, мікроскопів, ваг, штангенциркулів, відео- та аудіоапаратури, живоловок тощо.

При цьому варто наголосити студентам на важливості стадійності дослідницької роботи: спочатку відбувається збирання та фіксація матеріалу, потім – обробка та аналіз даних, і врешті – представлення й захист результатів.

Протягом практики студенти не лише займаються безпосередніми еколого-фауністичними дослідженнями (вивчають фауну хребетних, проводять дослідження добової активності птахів, вивчають особливості розмноження земноводних тощо), а й працюють із дальньою перспективою – опановують навички проведення екскурсій у природу зі школярами та набувають безцінний досвід майбутнього вчителя-дослідника. Навчально-польова практика дає студентам знання та “інструменти” для організації дослідницької роботи в школі, позашкільних профільних установах, без чого неможлива ефективна діяльність сучасного вчителя. Навіть для правильного будівництва шпаківні чи годівнички, правильного добору раціону птахів взимку потрібні відповідні знання та навички.

Для студентів-біологів гарною перевіркою власної спроможності та тренінгом провадження майбутньої дослідницької діяльності в школі може стати керування навчально-дослідницькими проектами школярів під час роботи літнього біологічного табору, як це відбувається на нашому факультеті. Тематика цих проектів може бути співзвучною тим ІНДЗ, що виконували студенти під час навчально-польових практик. Тому ще на початку практики треба оголосити, що автори кращих ІНДЗ будуть залучені до роботи в біологічному таборі.

Крім того, сам біостаціонар і навчально-польові практики можуть бути платформою для написання учнівської роботи в МАН, а студенти можуть бути співкерівниками.

У свою чергу, звіти щодо проходження практики (опис загальних екскурсій, результати ІНДЗ, самостійні спостереження тощо) можуть бути джерелом першого публіцистичного досвіду, оскільки можна запропонувати студентам за результатами власних досліджень підготувати текст есе, нарисів, оглядів, повідомлень, статей тощо.

Платформою для публікацій можуть стати соціальні інтернет-спільноти факультету, видання студентського наукового товариства, різноманітні біологічні тематичні спільноти, збірники студентських наукових робіт, збірники матеріалів конференцій, місцеві видання тощо. Це дасть можливість виробити власний науковий стиль, повірити у власні сили, знайти однодумців та отримати зворотну думку щодо актуальності, коректності, повноти досліджень тощо.

Публічний захист результатів ІНДЗ під час польових практик може дати студентам корисний ораторський досвід перед майбутніми конференціями, конкурсами студентських наукових робіт тощо.

### **Мотиваційно-особистісний компонент**

Надзвичайно важливою складовою дослідницької компетентності, крім традиційних знань, умінь і навичок, є мотиваційно-особистісний компонент – а саме готовність та бажання займатися дослідницькою діяльністю.

Успішна мотивація та формування свідомого інтересу майбутніх учителів біології до наукового пошуку й отримання знань багато в чому залежать від правильно організованих і проведених польових практик, особливо на початкових етапах навчання.

На жаль, останнім часом спостерігається загальне зниження пізнавальної активності серед учнівської молоді. Тому вважаємо доцільним не чекати ініціативи від студентів, а цілеспрямовано ставити їх в активну позицію дослідника, контролювати хід виконання ІНДЗ та організовувати публічні захисти навчально-дослідницьких робіт. Наш досвід засвідчує, що протягом виконання самостійних досліджень у багатьох студентів прокидається науковий азарт та інтерес до біології і дослідницької діяльності загалом.

Крім того, гарним прикладом, дієвим стимулом та орієнтиром для майбутньої професійної діяльності студентів-біологів може стати активна дослідницька діяльність викладачів. Адже біологічні навчально-польові практики – оптимальна форма організації і навчального, і виховного процесів, під час якої викладачі можуть поєднати основні напрями своєї діяльності – навчальної, методичної, наукової [3, с. 267], виховної та організаційної.

Польові практики із зоології розвивають у студентів-біологів такі важливі особистісні риси дослідника, як спостережливість, уважність, точність, обережність, відповідальність, сумлінність, ініціативність, організаторські навички, впевненість у своїх силах тощо.

Більше того, двотижнева виїзна практика розвінчує багато народних міфів, позбавляє фобій та виховує чуйність і толерантність до живих істот.

### **Комунікативний компонент**

Навчально-польова практика дає широкі можливості й для розвитку комунікативного компонента дослідницької компетентності. Групові форми роботи, інтерактивні методи, публічне представлення та захист результатів ІНДЗ, спільний побут і дозвілля в умовах практики сприяють розвитку таких спроможностей, як працювати, розподіляти та виконувати ролі в команді, дискутувати, продукувати ідеї, відстоювати власну думку, переконувати, шукати компроміси тощо.

На нашу думку, корисною для розвитку всіх компонентів дослідницької компетентності, та комунікативного зокрема, студентів-біологів буде співпраця з іншими природничими факультетами України (й не тільки), обмін студентами та викладачами під час проходження польової практики, майстер-класи від науковців і викладачів інших навчальних закладів, наукових і природоохоронних установ й організацій.

Власний досвід дає змогу стверджувати, що для формування різних компонентів дослідницької компетентності студентів-біологів під час виїзних навчально-польових практик корисно й просто необхідно використо-

увати й години відпочинку та дозвілля студентів. Альтернативні види навчально-пізнавальної діяльності дадуть студентам нові спроможності, урізноманітнять життя та застерезуть від наслідків “пошуку пригод”. В умовах біостаціонару добре себе зарекомендували заходи, що легко організувати та реалізувати в польових умовах: інтелектуальні та дидактичні ігри, які організують самі студенти (“Що? Де? Коли?”, “Своя гра”, “Природнича абетка”, “Зрозумій мене” тощо), тренінги та майстер-класи з набуття додаткових навичок – фотографувати, знімати та монтувати відеоматеріали, писати есе та статті, вивчення латини або іноземної мови тощо.

**Висновки.** Польові практики є унікальною формою організації освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх учителів біології, що дає можливість гармонійно поєднати освітню, виховну, навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку діяльність. Біологічні навчальні практики сприяють активізації пізнавальної активності та формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів біології завдяки своїй практичній спрямованості, різноманітності форм, засобів, методів і прийомів навчального процесу, серед яких переважають дослідницькі та інтерактивні, широкому застосуванню роботи в групах, великій долі самостійної роботи тощо.

Навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність студентів протягом навчально-польової практики дає змогу студентам реалізувати свій творчий потенціал майбутнього вчителя, тобто піднятися на наступну сходинку формування дослідницької компетентності.

У подальшому плануємо знайти шляхи підвищення творчого потенціалу майбутнього вчителя-біолога з метою формування його дослідницької компетентності.

#### **Список використаної літератури**

1. Вакалівщина: до 30-річчя біостаціонару Сумського педінституту : зб. наук. праць / відп. ред. М. П. Книш. – Суми : Сумська обласна друкарня, 1998. – 241 с.
2. Головань М. С. Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність” / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – Вип. VII. – С. 55-62.
3. Горшкова Т. А. Учебно-полевая практика как средство активизации познавательной активности студентов-биологов / Т. А. Горшкова, М. М. Рассказова, Н. В. Амосова и др. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 5. – Т. 14. – С. 267–272.
4. Містрюкова Л. Місце і роль навчально-польової практики із зоології хребетних у педагогічному ВНЗ при підготовці учителя біології [Електронний ресурс] / Л. Містрюкова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. – Умань: УДПУ ім. Павла Тичини. 2006. – Вип. 16 – 200 с. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/16/visnuk\\_4.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/16/visnuk_4.pdf)
5. Пташенчук О. О. Роль польових практик у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів біології / О. О. Пташенчук // Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXIII Каришинські читання) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 19-20 травня 2016 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2016. – С. 349-351.

6. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі проведення польової практики / Ю. П. Шапран // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – № 26. – С. 359-363.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

---

**Пташенчук О. А. Учебно-полевая практика по зоологии позвоночных как средство формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии**

*В статье раскрыта возможность использования учебно-полевой практики по зоологии позвоночных как средства формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии. Отмечено, каким образом учебные практики по зоологии позвоночных способствуют развитию таких компонентов исследовательской компетентности, как когнитивный, деятельностно-операционный, мотивационно-личностный и коммуникативный. Подчеркнута важность формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии для эффективной профессиональной деятельности в условиях современной школы.*

**Ключевые слова:** *исследовательская компетентность, будущие учителя биологии, учебно-полевая практика, зоология позвоночных.*

**Ptashenchuk O. Field Training Practice in Vertebrate Zoology as Means of Formation of Research Competence of Future Biology Teachers**

*The article is devoted to such form of vocational training of future Biology teachers as field training practice in zoology. The possibility to use field training practice in vertebrate zoology as means of formation of research competence of future Biology teachers is defined. The main objective, tasks as well as peculiarities of organisation and realization of field training practice in zoology are outlined.*

*It is specified in the article how field training practices in vertebrate zoology contribute to the development of cognitive, activity-operating, motivational-personal and communicative components of research competence. Theoretical and practical skills of Biology students which are stimulated by field training practices with the aim of formation of research competence are outlined.*

*The importance of formation of research competence of future Biology teachers for effective professional occupation in frames of modern school is accentuated. It is outlined, that knowledge and skills acquired during field training practice in vertebrate zoology as well as the experience of its usage will help future Biology teachers to organize research activity at schools and other educational establishments, guide pupils' work in Junior Academy of Science, lead excursions into the nature etc.*

*It is underlined, that field training practice in biology is a perfect time for a effective combination and usage of modern prospective educational approaches – competency-building, activity and person-centered. Training practices do not only give an opportunity to generalize, systematize and solidify knowledge but also show to students the connection of acquired knowledge with practical work; give them a chance to get working experience in conventional and substandard working situations, to develop their independency, to improve the skills of working in a team, to activate cognition interest as well as the need for scientific research. Moreover, during the period of field training practice each student has an opportunity to unlock his creativity and find the suitable way to self-development and self-actualization.*

*The search for ways of further increase of future Biology teachers' creativity during field training practice with the aim formation of their research competence is in the offering.*

**Key words:** *research competence, future Biology teachers, field training practice, vertebrate zoology.*

І. В. РАДЧЕНЯ

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ВИКОРИСТАННЯ ЖИТТЄТВІРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті проаналізовано роль життєтворчого потенціалу гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. У результаті узагальнення інформації дійшли висновку, що життєтворчий потенціал гуманітарних дисциплін є досить високим, особливо в процесі підготовки вчителя початкових класів. Внаслідок цього збільшується роль гуманітарних наук у формуванні особистості вчителя, бо лише в культурній спадщині людства підростаюче покоління може знайти відповіді на актуальні для них питання. Вказано на те, що теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.*

**Ключові слова:** життєтворчий потенціал, гуманітарні дисципліни, підготовка, майбутній учитель.

Пріоритетне завдання сучасної освіти – виховання цілеспрямованої особистості, яка прагне до повної реалізації можливостей і готова до опанування інноваційного досвіду, здатна робити відповідальний і правильний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме тому метою навчального процесу стає формування таких якостей особистості, які допоможуть успішно адаптуватися молоді в соціумі. Відомо, що культура людства є об'єктом вивчення гуманітарних дисциплін. Саме ці дисципліни на сучасному етапі розвитку допоможуть підростаючому поколінню знайти відповіді на важливі питання (морально-етичні засади, гармонія буття в досвіді людської цивілізації). Тому тема дослідження є досить актуальною.

Проблему життєтворчого потенціалу гуманітарних дисциплін розглядали у педагогії, психології, філософії та інших науках. Психолого-педагогічні аспекти проблеми було представлено у працях І. Беха, В. Семиченко, О. Яковлевої та ін. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ розглядалася у роботах В. Гриньової, Т. Довженко, Л. Ткаченко, Л. Філатової, В. Шищенко та ін. Аналіз різних джерел засвідчив, що, незважаючи на значну кількість наукових праць та публікацій, дослідження проблеми життєтворчого потенціалу гуманітарних дисциплін не можна вважати завершеним. Саме тому воно потребує подальшого вивчення.

**Мета статті** – проаналізувати роль життєтворчого потенціалу гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

В аспекті сучасних процесів інтеграції та глобалізації світового простору на перше місце часто виходять питання конкурентоспроможності

України. Саме тому увага вчених спрямована на освітню сферу в контексті динаміки сучасного суспільства, нестабільності соціальних процесів і підвищення їх невизначеності. Транзит людства до інформаційного суспільства і суспільства знань особливо актуалізує наукове вивчення проблем взаємозв'язку освіти і соціуму. На сьогодні під дією цілого ряду революцій – телекомунікаційної, управлінської та інших – відбуваються суттєві зміни структури суспільства, що призводить до збільшення людського потенціалу (життєтвірний, креативний, діяльнісний, освітній тощо). Це виявляється, передусім, в освітній сфері. Сучасні суспільні, політичні, економічні проблеми в країні підштовхнули сферу освіти до трансформаційних змін. Рівень розвитку освіти в будь-якій державі визначає економічне і соціальне благополуччя суспільства. В Україні освіта поступово трансформується в основний ресурс самозбереження і розвитку соціуму. Вища освіта є одним із елементів, який сприяє становленню України як демократичної держави. У зв'язку з цим у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року обґрунтована необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості та конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України до міжнародного освітнього простору. Розвиток національної освітньої системи в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ ст. вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, що стримують розвиток, які не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну сучасній історичній епосі [1].

І. Фізер говорив, що гуманітарні дисципліни, в які б філософські системи вони не були заякорені, якісно збагачують інтелект студента, урівноважують його/її емоції, пожвавлюють його/її уяву і знайомлять його/її з тією особливою людською дійсністю, яку створила і продовжує творити людина. Точні науки, що вивчають фізичну дійсність на всіх її рівнях – субатомному, атомному, молекулярному, генетичному, органічному, екологічному, космічному – цього не роблять [3, с. 12].

У межах нашого дослідження доцільно розглянути життєтвірний потенціал дисциплін гуманітарного циклу. Навчальний план Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди був розроблений Міністерством освіти і науки України на 4 роки (2015–2019 н.р.) і затверджений протоколом вченої ради університету № 3 від 12.06.2015 р. План навчального процесу включає в себе декілька циклів. Перший з них – цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Він передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: Україна: історія і сучасні реалії (історія української культури, політологія і соціологія, правознавство, основи економічної теорії); філософія; безпека існування людини в навколишньому середовищі (безпека життєдіяльності та основи охорони праці, цивільний захист); українська мова (за професійним спрямуванням); іноземна мова. Саме на цей цикл ми звернемо свою увагу.



Важливість життєтвірного потенціалу гуманітарних предметів пояснюється їх сутністю, а саме: філософія – наука, яка вивчає суттєві характеристики ставлення людини до природи, соціуму та духовного життя в усіх його основних проявах; історія – наука, яка вивчає минуле людства, покладаючись при цьому на письмові та матеріальні свідчення минулих подій; безпека життєдіяльності – наука, що вивчає теоретичні основи взаємодії людини з навколишнім світом і способи забезпечення безпеки її життя і діяльності в середовищі існування й умовах сучасного виробництва; українська мова (за професійним спрямуванням) – наука, яка допоможе оволодіти навичками правильного професійного спілкування та долучає особистість до своєрідного духовного коду нації; іноземна мова – наука, яка допоможе вільному спілкуванню з людьми інших країн. Усі гуманітарні дисципліни мають важливі й цінні складові, які можуть перетворитися на орієнтири для студентів.

Таким чином, гуманітарні предмети спрямовані передусім на формування історико-літературних знань, культури, розвиток багатства почуттів у підростаючого покоління і молоді, ознайомлення їх із роллю творчості в житті людини і суспільства. Тому важливим завданням для освіти сьогодні є використання життєтвірного потенціалу гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що дало б змогу студентам краще зрозуміти саму людину, суть її буття, діяльності й розвитку та усвідомити її труднощі у співіснуванні з природою, стосунках із суспільством, культурою, творчістю, із самою собою. Адже саме вчитель початкових класів повинен донести свої знання у доступній формі наступним поколінням, а отже оновлення і розквіт суспільства неможливі без учителя і високого рівня його професіоналізму.

Аналіз підходів до визначення життєтвірного потенціалу гуманітарних наук у різні історичні періоди і в різних народів дав змогу дійти висновку, що вже в стародавні часи різні суспільства відповідно до рівня розвитку культури надавали значущості добору навчального матеріалу стосовно досліджуваної проблеми. Так, із глибокої давнини люди втілювали свої уявлення про добро та зло у міфах, легендах, релігійних ученнях та ознайомлювали з ними майбутні покоління.

Витоки ідеї про виховний і життєтвірний потенціал гуманітарних наук у формуванні моральності підростаючих поколінь лежать в античному світі, який є колыскою європейської культури й освіти. Саме там виникла праматір усіх гуманітарних наук – філософія, яка є підґрунтям різноманітних сучасних антропологічних, культурологічних, педагогічних концепцій.

Проаналізувавши ідеї українських педагогів (Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинського, К. Ушинського), можна підсумувати, що духовне виховання засобами гуманітарних наук і наразі впливає на свідомість та почуття і сприяє формуванню високих ідеалів людини як носія добра, правди, душевної краси.

У сучасних умовах розвитку національної системи освіти в Україні значно підвищуються вимоги до духовного зростання дітей і молоді, зокрема формування в них національної свідомості, планетарного світогляду, моральної самостійності, соціальної активності тощо. Сьогодні в суспільній свідомості домінує переконаність у тому, що майбутнє України визначатиметься духовністю особистості, де вирішальним критерієм рівня освіти молодої людини буде не сума знань, не збагачення пам'яті чи розвиток інтелекту, а її світогляд, розуміння нею свого людського призначення, бачення напрямів реалізації себе як особистості, її здатність до адаптації в ситуації постійних змін.

На нашу думку, успішне вирішення цих фундаментальних завдань вимагає гуманітаризації освіти в Україні, яка б забезпечила етико-моральне становлення та духовне збагачення молодого покоління.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти – це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей [2].

На сьогодні виникає об'єктивна потреба створення й упровадження в систему професійної освіти нової фахової ділової комунікації, тобто мовної освіти. Особливо це важливо для майбутніх учителів початкових класів. Вона повинна забезпечити формування та розвиток комунікативної професійно орієнтованої компетенції особистості, яка здатна реалізувати свій життєвирішальний потенціал на потреби держави.

Активізація виховного і життєвирішального потенціалу гуманітарних наук у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів також передбачає широке використання надбань: психології (врахування вікових психологічних особливостей студентів з тими характерними ознаками, від яких багато в чому залежить сприйняття та осмислення); педагогіки (узгаляння процесів виховання, навчання та розвитку особистості); різних жанрів мистецтвознавства (театру, музики, живопису, кіно, архітектури тощо), які, з одного боку, підсилюють мистецький характер гуманітарних наук, а з іншого – збагачують інтелект і розвивають почуття студентів.

**Висновки.** Отже, життєвирішальний потенціал гуманітарних дисциплін є досить високим, особливо в процесі підготовки вчителя початкових класів. Внаслідок цього збільшується роль гуманітарних наук у формуванні особистості вчителя, бо лише в культурній спадщині людства – предмет вивчення дисциплін гуманітарного циклу – підрастаюче покоління може знайти відповіді на актуальні для них питання (етичні, моральні, філософські). Теоретична значущість і недостатня практична розробленість теми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

#### **Список використаної літератури**

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] // Сайт

Адміністрації Президента України. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

2. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 25–29.

3. Фізер І. Вагомість гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти: Інавгурац. лекція почес. професора Нац. ун-ту “Києво-Могилян. акад.”, 1 верес. 1996 р. / І. Фізер. – Київ: КМ Академія, 2004. – 21 с.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

### **Радченя И. В. Использование жизнетворческого потенциала гуманитарных дисциплин в процессе подготовки будущего учителя начальных классов**

*В статье проанализирована роль жизнетворческого потенциала гуманитарных дисциплин в процессе подготовки будущего учителя начальных классов. В результате обобщения информации пришли к выводу, что жизнетворческий потенциал гуманитарных дисциплин является очень высоким, особенно при подготовке учителя начальных классов. Вследствие этого увеличивается роль гуманитарных наук в формировании личности учителя, потому что только в культурном наследии человечества подрастающее поколение может найти ответы на актуальные для них вопросы. Определено, что теоретическая значимость и недостаточная практическая разработанность темы открывают перспективы для дальнейшего ее исследования.*

**Ключевые слова:** *жизнетворческий потенциал, гуманитарные дисциплины, подготовка, будущий учитель.*

### **Radchenya I. The Use of Lifecreating Potential of Humanitarian Disciplines in the Process of Training the Future Primary School Teachers**

*The article analyzes the role of lifecreating potential of humanitarian disciplines in the process of preparation of future primary school teacher. The attention is drawn to the fact that the first priority task of the modern education is to cultivate a purposeful person committed to full realization of opportunities and who is ready for development of innovative experiences, with ability to make responsible and proper choices in different life situations. Therefore, the purpose of the educational process is the formation of those personality traits that help the successful adaptation of youth in a society. It is acknowledged that importance of lifecreating potential of humanitarian disciplines is explained due to their nature. It was found out that Humanities are primarily aimed at formation of the historical and literary knowledge, culture, development of variety of feelings of the younger generations, at familiarizing them with the role of creativity in human life and society. Therefore, the important task for today education is the use of lifecreating potential of humanitarian disciplines in the process of preparation of a future primary school teacher. It would bring the students to better understanding of a human being himself, the essence of his existence, activity and development, and to awareness of complexity of his coexistence with nature, with relationships in society, with culture, with work, and with his own self.*

*After all, the primary school teacher needs to convey his knowledge in an accessible form to the future generations, and, consequently, the renewal and flourishing of society is impossible without a teachers' lifecreating potential and a high level of the teacher's professionalism.*

*Analysing various approaches to definition of humanitarian sciences' lifecreating potential in different historical periods and for different nations allowed to conclude that even in ancient times different societies in accordance to the level of their culture development valued the selection of educational material on the problem that was studied. So, since ancient times, people embodied their ideas about good and evil in myths, legends, religious teachings and introduced them to future generations.*

*As a result of generalization of information we came to a conclusion that lifecreating potential of humanitarian disciplines is quite high, especially in training the primary school teachers. As a result the role of the Humanities in the formation of teacher's identity increases, as only the cultural heritage of the Mankind is able to give answers to all the important questions of younger generation. It is acknowledged that theoretical importance and insufficient practical research of this subject opens new prospects for further study.*

**Key words:** *lifecreating potential, humanitarian disciplines, training, future teacher.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.147:004

С. М. АМЕЛІНА

доктор педагогічних наук, професор  
Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

### РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розглянуто проблему розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов. Констатовано, що комунікативні вміння зараховано до різних категорій компетентностей: інструментальних, міжособистісних і системних. Зроблено спробу визначити шляхи та засоби розвитку комунікативних умінь. Акцентовано на актуальності формування іноземних комунікативних умінь для майбутніх учителів іноземних мов. Запропоновано обрати орієнтиром для організації процесу формування і розвитку комунікативних умінь “Рамкову програму з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України”. Передбачено формування часткових компетентностей, необхідних для комунікативної діяльності, а саме вмінь щодо письма, аудіювання, читання і говоріння. Конкретизовано їх зміст і визначено основні форми їх розвитку: рольові й ділові ігри, робота в групах, проектна діяльність.*

**Ключові слова:** комунікативні вміння, засоби розвитку, іноземні мови, учитель.

Інтеграція українських вищих навчальних закладів у європейський освітній простір передбачає орієнтацію програм підготовки фахівців на стандарти Європейського Союзу. Тому варто врахувати досвід навчальних закладів, зокрема тих, які вже досить давно здійснюють професійну підготовку висококваліфікованих кадрів різного профілю. Особливу увагу в багатьох європейських країнах приділяють навчанню майбутніх учителів, зокрема й іноземних мов. Оскільки комунікативні вміння та навички в педагогічному процесі є основою навчального спілкування, увага до питань, пов'язаних з їх формуванням та розвитком у майбутніх учителів, постійно зростає, що й зумовлює доцільність спеціального дослідження.

Останнім часом з'явилась низка публікацій, у яких автори розглядають окремі питання формування комунікативної культури. Це дослідження Н. Березіної, Л. Березницької, М. Васильєвої, О. Вєтохова, Н. Волкової, В. Грехнева, В. Кан-Калика, І. Комарової, В. Морозова, А. Мудрика, С. Мусатова, С. Ольховецького, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Петровської, В. Полторацької, С. Рябушко, Г. Сагач, Л. Успенського, Є. Цуканової, Л. Шепеленко та ін., акцент яких спрямований на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування комунікативної компетентності. Аналіз наукових праць із зазначеної проблеми свідчить про те, що її окремі аспекти є ґрунтовно вивченими. Водночас існує по-

треба в дослідженні шляхів і засобів формування й розвитку окремих комунікативних умінь та навичок у студентів вищих навчальних закладів – майбутніх учителів іноземних мов.

*Мета статті* – розглянути засоби розвитку комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземних мов і методики визначення рівня їх розвитку.

У країнах – учасницях Болонського процесу визначено основні компетентності фахівців, до яких зараховано загальні компетентності з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні [1, с. 54].

Інструментальні – це ті, що включають когнітивні здатності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні вміння (вміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні вміння; комунікативні компетентності.

До інструментальних компетентностей належать: здатність до аналізу та синтезу; вміння організовувати та планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

Міжособистісні компетентності – це індивідуальні якості, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії та співпраці, вмінням працювати в групах, брати соціальні й етичні зобов'язання. До них належать: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних галузях; здатність сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Як бачимо, до всіх категорій умінь зараховано комунікативні вміння та навички (з рідної чи іноземної мови). Водночас, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності вчителів іноземної мови, окрему увагу в процесі їх підготовки варто приділити формуванню й розвитку вмінь іншомовної комунікації.

Орієнтиром для організації процесу формування та розвитку комунікативних умінь доцільно обрати “Рамкову програму з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України”, яка є принципово новим нормативним документом. Закладені в основу цієї програми зміст, цілі, принципи та методи навчання базуються на новітніх досягненнях української та зарубіжної педагогіки, психології, лінгвістики та методики викладання іноземних мов, що дає можливість організувати нав-

чальний процес з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Зазначимо, що використання цієї програми сприяє розвитку основних комунікативних умінь вчителів іноземних мов відповідно до міжнародних уявлень і вимог, особливо щодо вмінь у соціальному та професійному (педагогічному) спілкуванні.

До інноваційних засад “Рамкової програми” належать такі положення:

- розвиток діяльнійної комунікативної компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання німецької мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових;
- професійна та фахова спрямованість, що передбачає врахування професійних навичок, умінь та знань;
- усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої та власної культур;
- спільне обговорення й визначення викладачами та студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять;
- формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу;
- система оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнійної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння іноземною мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та Європейській Рамці Кваліфікацій [2, с. 5].

До принципів, закладених у вказану програму, належать:

- комунікативно-діяльнійна спрямованість;
- професійна та фахова спрямованість;
- усвідомлення міжкультурних особливостей;
- соціальна поведінка (співпраця і комунікація);
- багатомовність (субординативний плюрилінгвізм);
- автономне навчання;
- усвідомлення міжкультурних особливостей (міжкультурна сенситивність).

У програмі зазначено, що комунікативне спілкування іноземною мовою – це фахові, методично-стратегічні та соціально-орієнтовані аспекти навчання, які взаємозумовлені та взаємопов’язані й мають практичне застосування. Цей принцип сприяє формуванню в студента здатності до самостійного навчання, спілкування і роботи в групі, самокритики і відповідальності та набуття студентами вмінь, необхідних для професійної діяльності.

Комунікативні вміння необхідно тренувати інтегровано, щоб студенти могли вільно застосовувати їх у реальних ситуаціях. Комунікативно-діяльнійна спрямованість навчання знімає суперечності між природним спілкуванням у соціумі та штучним спілкуванням на заняттях [2, с. 12–13].

Для визначення сформованості комунікативних умінь вважаємо за доцільне використати відповідні шкали методики визначення рівня розви-

тку комунікативно-організаційних здібностей, запропонованої Б. Федориним. Ця методика передбачає анкетування студентів, які відповідають на запитання, зокрема про таке: чи приємніше і простіше їм проводити час з книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми; чи легко вони встановлюють контакт з людьми, які значно старші за віком; чи легко вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми; чи прагнуть вони при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною; чи відчують вони незручність або сором'язливість, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною; чи втомлюються вони від частого спілкування з товаришами; чи подобається їм брати участь у колективних іграх; чи відчують вони себе невпевнено серед незнайомих або малознайомих людей; наскільки рідко вони прагнуть довести свою правоту; чи почуваються вони достатньо впевнено й спокійно, коли виникає потреба розповісти щось великій групі людей [3].

Цікавим для визначення рівня розвитку комунікативних умінь є тест комунікабельності В. Ряховського, запитання якого можна співвіднести із запитаннями попередньої анкети, а результати опитування висвітлені більш розлого, незважаючи на певну простоту тестування. Студентам запропоновано відповісти на запитання, використовуючи всього три варіанти відповідей – “так”, “іноді” й “ні”. Отримані бали підраховують і на їх основі визначають рівень комунікабельності респондента.

Студенти з низьким рівнем комунікабельності зазначали наявність проблем в комунікації навіть з близькими людьми. Таким студентам дуже складно працювати в групі. Вони замкнуті, неговіркі, віддають перевагу самотності. Нова робота і необхідність нових контактів якщо й не змушують їх панікувати, то надовго виводять з рівноваги. Студенти із середнім рівнем комунікабельності відкриті, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні, відстоюють свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань ідуть на зустріч з новими людьми, водночас не люблять великих компаній; багатослівність викликає в них роздратування. Студенти з високим рівнем комунікабельності товариські, допитливі, говіркі, люблять висловлюватися з різних питань; охоче знайомляться з новими людьми; люблять бути в центрі уваги.

Для відбору навчального матеріалу необхідно враховувати схожість та відмінності між рідною культурою та культурою іншомовних країн. Із цією метою доцільно пробуджувати в майбутніх учителів іноземних мов сенситивність до “чужого”, навчати їх сприймати “чуже”, порівнювати “своє” й “чуже”, визнавати право на “іншість”. Студентів варто навчати виявляти й використовувати національно забарвлені сталі мовні засоби, адекватно застосовуючи їх у різних ситуаціях спілкування.

Важливим є також добір форм організації навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, адже соціальна поведінка, співпраця та комунікація сприяють становленню виважених стосунків між студентами і викладачами або між студентами і студентами як партнерами по спілку-



ванню. Робота в парах та групах значною мірою сприяє розвитку навичок соціальної поведінки та комунікації. Студенти, кооперуючись або опонуючи один одному, вчать поважати чужу думку та відстоювати власну, адекватно сприймати критику чи похвалу, долати труднощі або страх. Таким чином, кожен студент отримує можливість реалізувати свої індивідуальні здібності. Спільне розуміння цілей та цінностей може стати фактором інтенсифікації навчального процесу. Такі заняття активізують попередні знання та вміння студента, розвивають його здатність до співпраці, творчість, ініціативність; сприяють його активній участі в навчальному спілкуванні; формують здатність до повноцінної іншомовної комунікації.

Шляхом загальної комунікативної спрямованості навчальної діяльності можна підвищити рівень сформованості комунікативних умінь студентів. Із цією метою особливе значення доцільно приділяти таким формам організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність, кейс-метод. Зазначені форми сприяють ефективності формування комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов, адже вони передбачають їх активну взаємодію один з одним і викладачем, рівноправні партнерські відносини, толерантність та повагу в ставленні до опонента. Вони допомагають формувати функціональну грамотність, виробити навички побудови логічного висловлювання, закріпити стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного й писемного мовлення.

З огляду на вищезазначені аспекти розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов, їх професійна підготовка саме з іноземних мов передбачає формування часткових компетентностей, необхідних для комунікативної діяльності, а саме вмінь щодо письма, аудіювання, читання і говоріння [4; 5].

До часткових компетентностей щодо письма належать такі вміння:

- планування (відбір і структурування елементів тексту);
- формулювання (знання та вибір відповідно до наміру варіантів формулювання і оформлення);
- висловлювання (компенсація відсутніх засобів вираження, таких як міміка/жести лексичними і синтаксичними засобами);
- редагування (дистанціювання від свого власного тексту, діагностування, оцінювання альтернатив);
- передбачення (оцінювання та прогнозування можливих реакцій читача);
- оформлення тексту (проектування та структурування тексту в зрозумілому порядку, зокрема на основі знання типів текстів).

Часткові компетентності щодо читання передбачають наявність таких умінь:

- когнітивні (отримання інформації, інтерпретація текстів, рефлексія й оцінювання);

- емоційні (здатність вибрати текст для власних потреб і, відповідно, пов'язати його з індивідуальними емоційними переживаннями та досвідом, здатність до ідентифікації й подолання незадоволення через труднощі);
- мотиваційні (цілеспрямованість, витривалість і потреба розуміти зміст читання, читання з позитивним ставленням);
- інтерактивні (зв'язна комунікація, тобто вміння обмінюватися інформацією про прочитані тексти з іншими і спільна рефлексія щодо них).

Уміння аудіювання і мовлення є такими:

- розуміти усні висловлювання (активно слухати, розуміти сучасну розмовну мову (також медіатексти), розуміти основну інформацію (навіть більше) усних текстів, паравербального і невербального вираження (голос, мова тіла) і розпізнавати комунікативні наміри);
- використовувати мову відповідно до ситуації, партнера та з урахуванням соціальної відповідальності (розпізнавати різні рівні стилю і мови та використовувати їх належним чином відповідно до ситуації; розпізнавати дискримінаційну мову й уникати її; свідомо використовувати різні комунікативні дії, наприклад, інформувати, описувати, аргументувати, апелювати тощо; говорити артикульовано й орієнтуючись на нормативну мову);
- вести розмову (диференційовано висловлюватися щодо індивідуальних потреб (наприклад, запитів, пропозицій, думок) у приватній, громадській та інституційній сферах, реагувати на протилежні позиції, отримувати та передавати інформацію в усній формі);
- представляти зміст усно (реферувати й аргументувати, застосовувати усні форми презентації, в тому числі з використанням засобів масової інформації, адекватно використовувати невербальні засоби вираження під час доповідей (гучність, інтонація, паузи, темп мовлення, тон голосу, мова тіла).

**Висновки.** Розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови має відбуватися через комунікативну спрямованість навчальної діяльності. Одним із ефективних шляхів досягнення цієї мети є орієнтація на “Рамкову програму з німецької мови для професійного спілкування для вищих начальних закладів України” та використання на основі її принципів таких форм організації навчальної діяльності студентів, як рольові й ділові ігри, кейс-метод, робота в міні-групах, проектна діяльність.

#### **Список використаної літератури**

1. Вища освіта України і Болонський процес / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Освіта, 2004. – 384 с.
2. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – Київ : Ленвіт, 2014. – 136 с.
3. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. О. Федоришин // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1996. – 383 с.
4. Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage; Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation / H. Aebli. – Stuttgart : Klett-Gotta, 1991. – 412 S.

5. Feilke H. Entwicklungsaspekte beim Schreiben / H. Feilke // Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule / U. Abraham, Cl. Kupfer-Schreiner ; Kl. Maiwald (Hrsg.). – Donauwörth : Auer, 2005. – S. 38–48.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

**Амелина С. Н. Развитие коммуникативных умений будущих учителей иностранных языков в высших учебных заведениях**

*В статье рассмотрена проблема развития коммуникативных умений будущих учителей иностранных языков. Констатируется, что коммуникативные умения отнесены к разным категориям компетентностей: инструментальных, межличностных и системных. Сделана попытка определения путей и средств развития коммуникативных умений. Акцентируется актуальность формирования иноязычных коммуникативных умений для будущих учителей иностранных языков. Предложено выбрать ориентиром для организации процесса формирования и развития коммуникативных умений “Рамочную программу по немецкому языку для профессионального общения для высших учебных заведений Украины”. Предусмотрено формирование частных компетентностей, необходимых для коммуникативной деятельности, а именно умений письма, аудирования, чтения и говорения. Конкретизировано их содержание и определены основные формы их развития: ролевые и деловые игры, работа в группах, проектная деятельность.*

**Ключевые слова:** коммуникативные умения, средства развития, иностранные языки, учитель.

**Amelina S. Development of Communicative Skills of Future Teachers of Foreign Languages in Higher Educational Institutions**

*The article deals with the development of communicative skills of future teachers of foreign languages. It is stated that communication skills are assigned to different categories of competencies: instrumental, interpersonal and systemic. An attempt was made to determine the ways and means of developing communicative skills. The urgency of forming foreign-language communicative skills for future teachers of foreign languages is emphasized. It is proposed to choose “Framework Program for the German language for professional communication for higher educational institutions of Ukraine” for the organization of the process of formation and development of communicative skills.*

*Using this program promotes the development of basic communicative skills of teachers of foreign languages according to international concepts and requirements, particularly in relation to social skills and professional (pedagogical) communication. Students with a high level of communicability are sociable, curious, talkative, like to speak on various issues; willing to learn new people; like to be in the spotlight. It is necessary for the selection of educational material to consider the similarities and differences between native culture and culture of foreign countries. For this purpose, it is advisable to arouse in future teachers of foreign languages sensibility to “foreign”, to teach them to accept “foreign” and to compare “own” and “foreign”, to recognize the right of “otherness”. Selection of forms of training of future teachers of foreign languages is important because social behavior, cooperation and communication contribute to the establishment of balanced relations between students and teachers or between students and students as partners in communication.*

*The formation of competencies necessary for communicative activities, namely, writing, listening, reading and speaking skills, is envisaged. Their content is specified and the main forms of their development are determined: role-playing and business games, work in groups, project activity. These activities might activate prior knowledge and skills of students; develop ability to cooperation, creativity, initiative; contribute to active participation in educational communication; form a complete foreign language communication.*

**Key words:** communicative skills, means of development, foreign languages, teacher.

УДК 378.147:796.5:338.48:001.891

**Л. В. БЕЗКОРОВАЙНА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті опрацьовано теоретичне підґрунтя змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, з'ясовано особливості, окреслено шляхи реалізації. Встановлено, що вирішення питання оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства є актуальним у сучасній педагогічній науці. Зроблено певні висновки, подано пропозиції щодо вирішення окресленої проблеми дослідження, визначено перспективні напрями подальших праці.*

**Ключові слова:** вища освіта, професійна підготовка, зміст професійної підготовки, майбутній фахівець з туризмознавства.

У Законі України “Про вищу освіту” (5, ст. 47, розд. 9) освітній процес визначено як інтелектуальну, творчу діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [5]. Результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [5].

Ми погоджуємося із Т. І. Коваль, яка переконана, що зміст сприяє задоволенню потреб студентів у пізнанні та їх бажанню до розширення досвіду, створенню нових знань, розвитку логічного, критичного й творчого мислення. Поданий у дружній та коректній формах, він формує суб'єктну позицію майбутнього фахівця, яка передбачає самостійність, цілеспрямованість, відповідальність за виконані дії та розумне прийняття рішень [4]. Тож, на нашу думку, головна мета змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах полягає у формуванні їх готовності до майбутньої професійної туристичної діяльності.

**Метою статті** є дослідження питань реалізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати педагогічний досвід аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

2. Визначити шляхи реалізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

На основі теоретичного підґрунтя та власних спостережень освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах вважаємо, що *реалізація змісту цієї підготовки* має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

- оновлення змісту відповідно до умов інтеграції завдань освіти з європейським освітнім простором; удосконалення науково-методичного, навчального, навчально-методичного, інформаційно-методичного та технологічного забезпечення; створення освітньо-інформаційного середовища;

- індивідуальний підхід, що полягає в урахуванні індивідуальних особливостей майбутніх фахівців з туризмознавства в процесі навчання, а саме: інтелектуальної сфери (уваги, зосередженості, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви); мови; емоційної сфери (темпераменту, чутливості, збудливості); вольової регуляції; поведінки; стилю навчання; фізичних особливостей (зору, слуху); працездатності; темпу діяльності; загальних та/або спеціальних здібностей; інтересів; спрямованості; ступеня успішності;

- принцип варіативності, що полягає в індивідуальному (відповідно до власних інтересів і схильностей) виборі студентів факультативу, спецкурсу, профілю спеціальності; інтеграції інваріативної та варіативної основ змісту з урахуванням індивідуальних особливостей;

- формування професійно вагомих і особистісних якостей, розвиток здібностей, опанування професійно спрямованими знаннями, вміннями, навичками для становлення творчої, ініціативної, самостійної, відповідальної особистості фахівця, готового до успішної професійної діяльності в туризмі;

- активізація та розвиток у майбутніх фахівців з туризмознавства впродовж навчання інтересу, мотивації, потреби в навчанні, самонавчанні, постійному саморозвитку, професійному вдосконаленні, безперервній освіті протягом життя;

- спрямованість на практико-орієнтований зміст навчання шляхом упровадження професійно значущих сучасних інноваційних педагогічних технологій; відбір професійно значущих, проектних завдань, необхідних для формування необхідного комплексу професійних знань, умінь і навичок;

- варіативність педагогічних методів, форм з урахуванням індивідуальних особливостей студентів і соціальних вимог щодо професійної діяльності; застосування контекстних, ігрових технологій у навчальному процесі;

- посилення взаємозв'язку вищих навчальних закладів з роботодавцями шляхом залучення фахівців туристичної індустрії до освітнього процесу; впровадження нових форм соціального партнерства, нових типів договорів, спрямованих (з урахуванням їх максимального узгодження й реалізації взаємних інтересів) на підготовку фахівців і забезпечення кадрових потреб туристичних підприємств; удосконалення практичної підготов-

ки студентів, процесу проходження стажування й різних видів практик на всіх рівнях освіти.

З урахуванням зазначеного, на виконання складових комплексу організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах (теоретико-методологічних, технологічно-організаційних; навчально-методичних) розкриємо питання реалізації змісту означеного процесу.

Вимоги держави та суспільства до змісту, обсягу й рівня загальноосвітньої підготовки громадян України визначає державний стандарт загальної середньої освіти, основоположним документом якого є Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів [7]. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах визначають такі нормативні документи, як навчальний план, навчальна програма, навчальний підручник і навчальний посібник.

Навчальний план професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах має відповідати таким вимогам: спрямованість на всебічний розвиток особистості; виховання; орієнтація на досягнення української та зарубіжної науки, здобутки національної культури, традиції; врахування рівня розвитку особистості студентів, їх навчальних можливостей, потреб, інтересів.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах визначається освітньо-професійною програмою, структурно-логічною системою їх підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освіти та вищого навчального закладу й відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах.

Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін, логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [5, ст. 1]. Тож освітньо-професійна програма професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах – це перелік нормативних і вибіркового навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм і видів підсумкового контролю.

Структурно-логічна система професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах – це науково-методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми цієї підготовки. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах складається з нормативних і вибіркового навчальних дисциплін: нормативні є гарантованим мінімумом для відповідного освітнього рівня; визначаються державним стандартом

освіти та є обов'язковим компонентом реалізації освітньої (освітньо-професійної) програми; дотримання назв дисциплін є обов'язковим для вищих навчальних закладів, а обсяг не може бути меншим за встановлений державними стандартами освіти; вибіркові включаються до навчального плану вищим навчальним закладом для більш повного задоволення освітніх, кваліфікаційних запитів студентів, вимог і потреб суспільства, продуктивного застосовування можливостей закладу освіти, врахування регіональних потреб; є обов'язковими та вибірковими; запроваджують у формі спеціальних навчальних курсів для поглиблення загальноосвітньої, фундаментальної, фахової підготовки.

Стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання [5, ст. 1]. Стандарт вищої освіти майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах містить такі складові: перелік спеціалізацій за спеціальностями; варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах (основні вимоги до якостей і знань особистості, яка здобула певний освітній рівень); варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки (основні вимоги до професійних якостей, знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання професійної діяльності); варіативні елементи засобів діагностики якості освіти; навчальні плани; програми.

Зазначимо, що стандарт вищої освіти майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах охоплює структуру, зміст, обсяг навчального навантаження, рівень підготовки студентів; визначає обов'язковий мінімум змісту навчальних програм, максимальний обсяг навчального навантаження й студентів, вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та є основою нормативних документів.

Навчальні програми професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах визначають зміст навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом; обсяг знань, умінь, навичок, яких необхідно набути студентам з кожної дисципліни; зміст розділів, тем із розподілом за роками навчання.

Кожна навчальна програма професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах має починатися з пояснювальної записки, в якій викладено мету й завдання певного курсу дисципліни, особливості побудови, методичні вказівки; власне програму, в якій вказано теми та кількість годин, відведених на їх вивчення; короткий зміст теми.

Система викладу змісту навчального матеріалу в навчальній програмі з курсу дисципліни професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах має відповідати певній структурі: лінійній (розстановка матеріалу від простого до складного згідно з принципами послідовності, систематичності, доступності); спіральній (непере-

рвне розширення, поглиблення знань); концентричній (повторне вивчення певних розділів, тем для занурення в сутність процесів); змішаній (комбінування різних систем викладу змісту матеріалу).

Навчальні програми професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах повинні мати високий науковий рівень; їх навчальний матеріал має ґрунтуватися на фундаментальних положеннях сучасної науки, провідних ідеях, концепціях, не містити надто складної та вторинної інформації, забезпечувати міждисциплінарні зв'язки, реалізовувати взаємозв'язок науки й практики, продукувати набуття знань, розвиток умінь і навичок з кожної навчальної дисципліни для формування їх готовності до професійної діяльності.

Під час дослідження на виконання проектно-технологічної складової системної моделі, що передбачає реалізацію компетентнісного, культурологічного, інформаційного, інноваційного, ціннісного, творчого, особистісного підходів завдяки побудові спеціальної освітньо-педагогічної основи професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, що включає: запровадження інноваційної педагогічної технології; методичної, науково-дослідної, творчої співпраці викладачів і студентів; організацію освітньої діяльності (моделювання, проектування); вирішення комплексу навчально-виховних завдань; створення науково-методичного, навчального, навчально-методичного, інформаційно-методичного супроводу, освітньо-інформаційного середовища, організаційно-педагогічних умов і комплексної програми реалізації педагогічної технології, спрямованих на ефективність процесу формування готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійної діяльності; з метою реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, ми на різних етапах цього освітнього процесу створили та модернізували навчальні програми дисциплін: “Рекреологія”, “Туристське країнознавство”, “Технологія готельної справи”, “Стратегічний менеджмент”, “Стратегічний маркетинг”, “Технологія туристичної діяльності”, “Основи маркетингу”, “Маркетинг туризму”, “Управління якістю туристичних послуг”; розробили та включили до навчального плану підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” 8.14010301 (туризмознавство ((за видами)) напряму підготовки 6.140103 “Туризм” спецкурс “Основи проектування туристичного продукту”; розробили навчальні посібники: “Основи проектування туристичного продукту”, “Організація туристичної діяльності”; навчально-методичні посібники: “Організація анімаційної діяльності: науково-практичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напрямів підготовки «Туризм», «Туризмознавство»” [2; 3].

**Висновки.** Таким чином, доведено, що мета змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах полягає у формуванні їх готовності до майбутньої професійної туристичної діяльності. Реалізація змісту цієї підготовки має враховувати вимоги: оновлення відповідно до умов інтеграції завдань освіти з європейським освітнім



простором; удосконалення науково-методичного, навчального, навчально-методичного, інформаційно-методичного, технологічного забезпечення; створення освітньо-інформаційного середовища; індивідуального підходу; принципу варіативності; формування професійно вагомих і особистісних якостей; активізації та розвитку мотивації, потреби в навчанні, самонавчанні, саморозвитку, професійному вдосконаленні, безперервній освіті протягом життя; спрямованості на практико-орієнтований зміст навчання шляхом упровадження професійно значущих інноваційних педагогічних технологій; варіативності методів, форм; посилення взаємозв'язку вищих навчальних закладів з роботодавцями шляхом їх залучення до освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаються в аналізі інших аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

#### Список використаної літератури

1. Безкоровайна Л. В. Деякі аспекти змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства / Л. В. Безкоровайна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 3К (44). – С. 72–76.
2. Безкоровайна Л. В. Організація анімаційної діяльності : науково-практичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напрямів підготовки “Туризм”, “Туризмознавство” / Л. В. Безкоровайна, О. П. Літвінова-Головань. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – 68 с.
3. Безкоровайна Л. В. Організація туристичної діяльності : навч. посіб. / Л. В. Безкоровайна, К. В. Короленко, Л. П. Сущенко. – Київ : Козарі, 2011. – 162 с.
4. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія / Т. І. Коваль ; В.о. АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ : Ленвіт, 2007. – 264 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Про туризм : Закон України із змінами від 02.03.2015 р. № 222-VIII (222–19) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2015. – № 23. – Ст. 158. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1282-15>.
7. Фіцула М. М. Педагогіка [Електронний ресурс] / М. М. Фіцула. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/knigi/349-pedagogka-ftsula-mm.html>.

*Стаття надійшла до редакції 13.02.2017.*

#### **Безкоровайная Л. В. Изучение вопросов реализации содержания профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению в высших учебных заведениях**

*В статье теоретически обосновано содержание профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению, выяснены особенности и определены направления его реализации. Установлено, что изучение путей оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению является актуальным вопросом в современной педагогике. Сделаны определенные выводы, представлены некоторые предложения по решению указанной проблемы исследования, определены перспективные направления дальнейших исследовательских работ.*

**Ключевые слова:** будущий специалист по туризмведению, высшее образование, профессиональная подготовка, содержание профессиональной подготовки.

**Beskorovaynaya L. Research on Implementation of the Content of Training of Future Masters in Tourism in Higher Education**

*Processed theoretical background the content of training of future masters in tourism, the features outlined ways of implementation. Found that the issue of optimization of professional training of future masters in tourism is important in modern pedagogical science.*

*The author defines that the purpose of the content of training of future masters in tourism in higher education is to form their readiness for future professional tourism activities. The implementation of the content of the training, according to the author, should take into account requirements: update the content under the terms of the integration objectives of education with the European educational space; improving scientific methodology, academic, educational, informational, methodological, technical support; creating educational information environment; individual approach; the principle of variability; formation of professionally significant personal qualities and professional; activation and development of motivation, training needs, self-learning, self-development, professional development, continuing education throughout life; focus on practice-oriented learning content through the introduction of professionally significant modern innovative educational technologies; variation in teaching methods and forms; strengthening the relationship of higher education institutions with employers through their involvement in the educational process.*

*The purpose of the training, according to the author, is the development of spirituality and high ethical and professional qualities of the individual professional who must master the system of theoretical knowledge and practical skills for successful and efficient performance of duties in their future career.*

*The author believes that the system of professional training of future masters of Tourism is the designated training should focus on the formation and development of key competencies required of current global trends in the field of training of specialists of the industry, the characteristics of the national tourism industry and specific future career masters in tourism.*

*Prospects for further research are seen us in exploring other aspects of professional training of future masters in tourism.*

**Key words:** *tourism, professional training, future masters in tourism studies, higher education.*

УДК 37.015.311:37.041

І. С. ГРИЦЕНКО

кандидат педагогічних наук

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

## ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті висвітлюється особистість студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності. У процесі аналізу особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу розглядаються психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей висококваліфікованого фахівця. Першочерговим завданням, яке постає перед викладачем, є необхідність переконати студента в тому, що його ставлення є неправильним, упередженим, і що все в нього буде інакше, якщо він змінить свої настанови й буде дослухатися до кваліфікованих порад викладача стосовно аудиторної роботи (а особливо самостійної), оскільки при виконанні останньої його успіх залежить від власних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті та ін.*

**Ключові слова:** особистість, особистість студента, самостійна освітня діяльність, суб'єкт самостійної освітньої діяльності.

Коли йдеться про значення самостійної освітньої діяльності в становленні й розвитку особистості, і класики педагогічної науки, і провідні науковці нашого часу однакові: ніякий зовнішній вплив, ніякі інструктування, настанови, накази, переконання, покарання не можуть зрівнятися за рівнем ефективності з самостійною діяльністю. “Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути надані. Будь-хто, хто бажає їх мати, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Зовні вона може отримати лише збудження...”, – писав у своїх педагогічних працях А. Дістервег [3, с. 118].

Протягом тривалого періоду педагогів і науковців цікавили питання змістового боку самостійної роботи, і лише в останні десятиліття минулого століття стали приділяти увагу організації самостійної роботи. Саме цим, а також останніми реформаційними процесами у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема, зумовлене звернення до питань організації самостійної освітньої діяльності студентів як цілісного процесу.

Освітній процес у вищому навчальному закладі також відрізняється від відповідних процесів в інших закладах вищої освіти. Насамперед, це зумовлено тим, що студент вищого навчального закладу – це особистість, яка протягом усієї своєї подальшої професійної діяльності буде мати безпосередній зв'язок зі сферою освіти, власне навчальним процесом, самостійно й безперервно поповнюватиме власний багаж знань і спонукатиме до такої активної діяльності своїх учнів.

Вищевизначені положення доводять доцільність:

- звернення до особистості студента як суб'єкта організації самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу;
- визначення й формулювання тих якостей особистості студента, які повинні бути йому притаманні;
- вимог, які висувають до студентів, для ефективної організації й реалізації самостійної освітньої діяльності.

**Мета статті** – у процесі аналізу особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей висококваліфікованого фахівця.

Загальновідомим є факт, що категорія суб'єкта є однією з центральних у філософії й особливо в онтології (Аристотель, Декарт, Г. Гегель, І. Кант та ін.). Значний інтерес становить ця категорія й у сучасній психологічній науці (К. А. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, В. О. Лекторський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Суб'єкт освітньої діяльності включає дві взаємопов'язані форми – педагогічну й навчальну, тому розгляд цієї проблеми пов'язаний як із загальнофілософським, так і з конкретно педагогічним аспектом. Специфіка самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів полягає в такому.

По-перше, студент є єдиним суб'єктом, який самостійно функціонує в процесі здійснення цієї діяльності, а саме: відсутні суб'єкт-суб'єктні взаємини між ним і викладачем, хоча в організації самостійної освітньої діяльності, особливо на перших етапах перебування студента у вищому навчальному закладі, викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі “викладач – студент” не йдеться.

По-друге, студент з позиції майбутнього філолога є одночасно й тим, хто навчає, і тим, хто навчається.

Чинники, які забезпечують запроєктовану ефективність процесу навчання взагалі й процесу самостійної освітньої діяльності зокрема, повинні бути зорієнтовані на активну позицію того, хто навчається, повноту складу й інтегрованість професійних видів навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, які б відповідали професіограмі й вимогам, які висуваються до кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу.

Численні опитування студентів вищих закладів, бесіди з ними, анкетування свідчать про невідповідність організації самостійної роботи з окремих дисциплін і самостійної освітньої діяльності в цілому тим наведеним вимогам, які необхідно виконувати, якщо дійсно сприймати студента як центрального суб'єкта самостійної освітньої діяльності.

Так, опитані нами студенти III–IV курсів стверджують, що жодного разу під час навчання в університеті їм не пропонувався обсяг чи зміст самостійної роботи відповідно до їхніх інтересів і потреб (у 80% відповідей). 85% вказали, що переважно використовуються однорівневі завдання для

самостійної освітньої діяльності, а 90% зазначили, що в цілому за всіма циклами навчальних дисциплін використовуються однакові види й форми. Не краще і з професійною спрямованістю змісту самостійної освітньої діяльності. На думку студентів, якщо не враховувати дисципліни психолого-педагогічного циклу, вимога орієнтації на майбутню професію виконується лише на 40%.

Разом з тим, зміст самостійної освітньої діяльності й умови її організації вимагають урахування й інших напрямів підготовки.

Здатність до аналітики є однією з провідних передумов успішної й ефективної самостійної освітньої діяльності, оскільки студент у процесі самостійної роботи над тією чи іншою дисципліною, чи навіть над певним розділом, який передбачено навчальною програмою для самостійного опрацювання, усвідомлює необхідність аналізувати матеріал, який пропонується для засвоєння, аналізувати його значущість і встановлювати певні зв'язки з тим, що вже засвоєно з інших розділів дисципліни, яка вивчається, чи навіть з інших дисциплін.

Здатність до аналітики зумовлює також й ефективність самоконтролю в процесі самостійної освітньої діяльності, забезпечує значну економію часу, який передбачено навчальними планами й програмами для занять самостійною освітньою діяльністю.

Як уже підкреслювалось, студент може виступати в ролі вчителя власне для себе й виконувати всі притаманні йому функції щодо планування, добору змісту, визначення ефективних форм, методів, засобів подачі навчального матеріалу, а також формування навичок аналізу, коригування, оцінювання, контролю самостійної освітньої діяльності. З іншого боку, саме в процесі самостійної освітньої діяльності студент має всі можливості для власного творчого пошуку й справжньої дослідницької роботи. Таким чином, залучення студентів до організації й здійснення самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу є запорукою плідного й позитивного переходу від виховання й освіти до самовиховання й самоосвіти.

Однією з провідних особливостей особистості є її спрямованість. Як писав С. Л. Рубінштейн, людина не є ізольованою, замкненою істотою, яка живе й розвивається сама по собі. Вона пов'язана з навколишнім світом і відчуває потребу в ньому. У процесі свого історичного розвитку коло того, в чому людина відчуває потребу, розширюється, при цьому остаточно формуються основні напрями її інтересів, прагнень, намагань – спрямованість особистості.

“Проблема спрямованості – це, передусім, питання про динамічні тенденції, котрі в якості мотивів визначають людську діяльність, і самі, у свою чергу, виступають її цілями й завданнями. Спрямованість включає два тісно пов'язаних між собою моменти: а) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на що-небудь, на який-небудь більш чи менш визначений предмет; б) напруження, яке при цьому виникає” [10, с. 519].

В аналізі психологічної структури особистості О. Г. Ковальов під спрямованістю рекомендує розуміти "... те, чого особистість хоче, куди й до чого вона прагне, її ставлення до дійсності й до самої себе, своїх обов'язків, тобто те, що складає ядро життєвої позиції особистості" [5, с. 17].

Постає очевидне запитання: як певна спрямованість особистості може впливати на успішність організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів? Окреслене питання постає на сучасному етапі досить гостро. Результати проведених досліджень свідчать про невтішний стан справ. Лише 10–15% першокурсників університетів з упевненістю відповідають в опитуваннях і письмових анкетах на запитання: Що спонукало Вас вступити саме до цього навчального закладу? Домінує відповідь (до 50%) "суто отримати вищу освіту", а стосовно майбутньої професії майже ніхто з цієї частини студентів не може відповісти точно. Це висуває додаткові проблеми щодо організації навчального процесу в цілому й самостійної освітньої діяльності зокрема.

Студент, який не має чіткої спрямованості на професію, в більшості випадків диференційовано й вибірково ставиться до різних дисциплін, які виносяться на обов'язкове опанування. Серед навчальних предметів, до яких студенти ставляться не достатньо сумлінно, як відомо, превалюють саме дисципліни психолого-педагогічного блоку. Що ж до самостійної освітньої діяльності, то її у більшості випадків просто ігнорують, особливо якщо її зміст не включається до переліку питань, які виносяться на залік чи іспит. Так, на запитання "Ваше ставлення до доцільності самостійної освітньої діяльності студента" 60% опитаних нами студентів I–IV курсів університетів обирають відповідь "вимушений прийняти її наявність", 45% додають, що "весь необхідний обсяг знань повинен подаватися викладачем на аудиторних заняттях" і тільки 5% усвідомлюють, що навички такої роботи дадуть їм змогу досягти успіху в подальшому житті й професійній діяльності.

Тому першочерговим завданням, яке постає перед викладацьким складом стосовно організації самостійної освітньої діяльності, є ретельний відбір її змісту, який повинен сприяти формуванню спрямованості суб'єкта цієї діяльності. Іншими словами, завдання самостійної роботи мають зацікавлювати студента професією, відображати її позитивні, привабливі сторони.

На користь такої організації свідчать результати різноманітних досліджень. З тих 50% студентів, які на час вступу до вищого навчального закладу не визначились з остаточним вибором професії, за умови ефективної професійно спрямованої роботи з боку кваліфікованих викладачів, зазвичай формуються майстри педагогічної справи.

Іншим аспектом спрямованості особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу є його спрямованість на самостійне набуття знань (йдеться про необхідність роботи щодо формування пізнавальної самостійності студентів під час аудиторних занять з будь-яких дисциплін). Майстерність викладача вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб виокремити у відповіді студента чи

в його письмовій роботі інформацію, яку він засвоїв за допомогою викладача й самостійно, тобто під його керівництвом. В останньому випадку також варто розрізняти, чи те було в межах, передбачених самостійним блоком навчальної програми, чи має місце абсолютна самостійність студента. Потрібно розробити спеціальні засоби для стимулювання пізнавальної самостійності студентів, оскільки саме ця якість особистості надасть можливість позитивно впливати на результати не лише самостійної освітньої діяльності, хоча це вже саме по собі добре, але й на загальну професійну позицію висококваліфікованого фахівця.

У процесі аналізу особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу доцільно розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей висококваліфікованого фахівця.

А. К. Маркова структуру суб'єктних якостей подає у вигляді об'єктивних і суб'єктивних блоків характеристик. До об'єктивних характеристик належать професійні, психологічні й педагогічні знання, а також професійні вміння, до суб'єктивних – професійні й психологічні позиції й настанови, а також особистісні якості [9].

Дещо ширше структура суб'єктних факторів подається Н. В. Кузьміною, яка включає до неї: 1) тип спрямованості, 2) рівень здібностей і 3) компетентність, до якої входить спеціально-педагогічна, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність особистості [6].

І. О. Зимня розглядає це питання в контексті схеми “діяльність – спілкування – особистість” і акцентує на п'яти професійно значущих якостях у моделі особистості, які можна представити двома групами педагогічних здібностей:

- проектувально-гностичні (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення);
- рефлексивно-перцептивні (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [4, с. 184].

Дослідження І. О. Зимньої дали змогу визначити структуру суб'єктних властивостей (якостей, характеристик, факторів) студента вищого навчального закладу, яку покладено нами в основу пропонованого дослідження проблеми організації самостійної освітньої діяльності з проекцією на майбутню професію.

До цієї структури належать: 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступає в якості задатків; 2) здібності; 3) спрямованість та інші особистісні властивості; 4) професійно-педагогічні й предметні знання й уміння (як професійна компетентність, у власне вузькому розумінні цього терміна) [4, с. 185–186].

Проведений теоретичний аналіз, власні дослідження стосовно окресленої проблеми, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої педагогіч-

ної школи дають змогу зробити певні висновки про структуру суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу, наявність і формування яких забезпечуватимуть успішність організації такої діяльності й сприятимуть успішному розв'язанню завдання підготовки висококваліфікованого фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства. До цієї структури включаємо такі якості особистості:

- діяльнісна активність;
- спрямованість на професію й самостійне набуття професійно-значущих знань;
- пізнавальна самостійність;
- сформованість умінь і навичок самостійної роботи;
- здатність до аналітичної діяльності;
- психофізіологічна готовність до здійснення самостійної освітньої діяльності.

Наше бачення цієї структури узагальнено схемою (рис. 1). Зупинимось детальніше на кожному структурному компоненті.

Під діяльнісною активністю розуміємо здатність студента включатись у будь-яку освітню діяльність, у тому числі й самостійну, що забезпечить його активну позицію як суб'єкта досліджуваної діяльності. Відсутність суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент, що є специфічним для такої освітньої діяльності, зумовлює вагомість активної позиції саме студента.

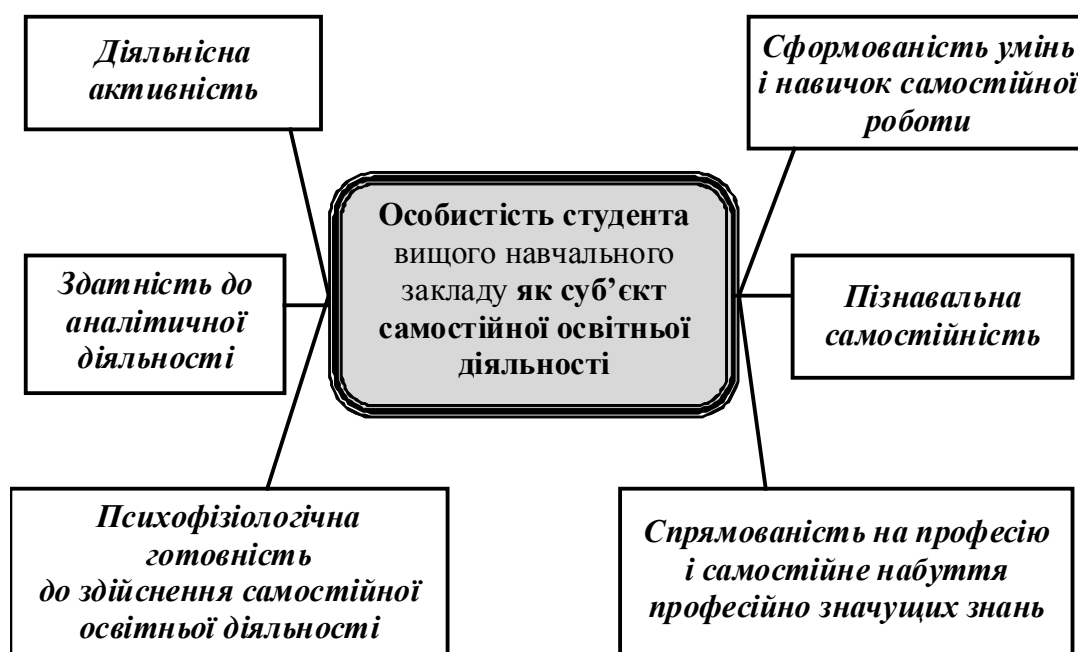


Рис. 1. Структура суб'єкта самостійної освітньої діяльності вищого навчального закладу



Спрямованість на професію й самостійне набуття професійно значущих знань є наступним якісним показником особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу, оскільки наявність такої спрямованості підвищує цінність інформативного матеріалу, який виноситься на самостійне опанування, з проєкцією на майбутню діяльність, і забезпечує свідоме ставлення до всього того, що студент повинен опанувати самостійно під час перебування у вищій школі.

Пізнавальна самостійність як особистісна якість студента – суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу забезпечує активне включення в самостійну пізнавальну діяльність і прагнення абсолютної самостійності в своїй роботі й досягненні високих результатів. Також це забезпечить снагу до постійного особистісного зросту, самоосвіти не лише під час навчання у вищій школі, а й по її завершенні.

Сформованість умінь і навичок самостійної роботи є також значущим показником, оскільки самостійну роботу розглядаємо як основну форму самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу. Належний рівень сформованості таких умінь і навичок заощаджуватиме навчальний час студента на всіх етапах організації самостійної освітньої діяльності – від висунення певних цілей до самоконтролю результатів, які досягнуто в процесі цієї діяльності.

Включення до досліджуваної структури особистості студента здатності до аналітичної діяльності зумовлено тим, що цей суб'єкт є єдиним у процесі здійснення самостійної освітньої діяльності, і саме спроможність вчасно та якісно проаналізувати власний навчальний процес, визначити недоліки й своєчасно їх усунути є досить важливою складовою успішності такої освітньої діяльності.

Психофізіологічна готовність студента до здійснення самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу заслуговує на увагу з декількох причин. Перш за все, у переважній більшості випадків особливо першокурсники не спроможні справлятися з психічним і фізичним навантаженнями, які постають перед ними після вступу до вищої школи. З цього приводу можна констатувати перевантаженість, обтяженість цих навчальних програм і планів, у деяких випадках методично й дидактично не зумовлену. Проте саме зараз теоретики й практики вищої педагогічної школи намагаються розвантажити студента, надати йому можливість більш продуктивно готуватись до своєї занадто відповідальної майбутньої професії. Винесення майже третини навчального матеріалу на самостійне опрацювання – один з найважливіших кроків у цьому напрямі. Але ж тут виникають інші проблеми. Студенту забезпечують умови помірних навантажень щодо аудиторних занять і створюють сприятливу атмосферу для самостійної освітньої діяльності, а він не володіє певною готовністю правильно розподілити наданий час, скористатися різними засобами наукової організації самостійної освітньої діяльності.

Під психофізіологічною готовністю до самостійної освітньої діяльності розуміємо психологічну й фізичну спроможність особистості суб'єкта навчання займатися визначеною діяльністю на ґрунті певних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті, самоконцентрації, саморегуляції й інших психологічних механізмів, а також фізичного здоров'я.

Так, у багатьох випадках незадовільні результати стосовно опанування певних складних розділів, а іноді навіть окремих дисциплін, пояснюються саме психологічною неготовністю студента до плідної й результативної роботи над ними. Спробуємо навести приклад з досвіду спостережень щодо вивчення студентами курсу "Іноземна мова професійного спрямування" як загальноосвітньої дисципліни у вищому навчальному закладі. Загальновідомим є той факт, що вона є однією з найскладніших для сприйняття. На те є низка об'єктивних причин: невідповідний рівень знань на початок вивчення курсу, складність матеріалу, недостатній рівень знань рідної мови та ін. Але ж можемо стверджувати, що причина більшості невдач полягає саме в психологічній неготовності студентів до сприйняття іншомовного матеріалу. Перед студентом постає певний психологічний бар'єр: уже покладено стільки зусиль під час навчання в школі, а результат майже відсутній; "я ніколи її не знав і ніколи знати не буду, то навіщо марнувати час" тощо. Саме так розмірковує більшість студентів щодо вивчення іноземної мови, а на самостійність в опануванні нею не можна навіть очікувати, оскільки студент, який ні на що не сподівається під час аудиторних занять, навряд чи буде займатись самостійно. Це стосується й вивчення інших дисциплін, у яких матеріал для засвоєння накопичується на кшталт сніжного кому.

Першочерговим завданням, яке постає перед викладачем, є необхідність переконати студента в тому, що його ставлення є неправильним, упередженим і що все в нього буде інакше, якщо він змінить свої настанови й буде дотримуватися кваліфікованих порад викладача стосовно аудиторної роботи, й особливо самостійної, оскільки при виконанні останньої його успіх залежить від власних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті та ін.

Викладач повинен із самого початку курсу забезпечити студента якомога детальнішими методичними рекомендаціями для організації самостійної освітньої діяльності. У них належну увагу потрібно приділяти психологічним проблемам щодо подолання певних труднощів, які будуть виникати, пояснити, що їх поява є природною й у більшості випадків зумовлена об'єктивними причинами, а не індивідуальною неспроможністю студента швидко оволодіти тим чи іншим матеріалом. Саме такі поради сприятимуть формуванню в студента впевненості у власних силах, бажанню продовжувати займатися освітньою діяльністю, у тому числі й самостійною, а без останньої, як уже неодноразово було наголошено, неможливе здійснення освітнього процесу у вищій школі. У методичних рекомендаціях можна розмістити пам'ятки й приписи щодо подолання різних негатив-

них психологічних станів, які можуть виникнути під час організації й здійснення самостійної освітньої діяльності.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження з окресленої проблеми й остаточно підсумовуючи все, що було сказано, можна дійти висновку, що до структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності в умовах вищого навчального закладу структурними компонентами входять такі суттєві якості особистості, які повинні бути їй притаманні: діяльнісна активність, спрямованість на професію й самостійне набуття професійно значущих знань, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної освітньої діяльності.

#### Список використаної літератури

1. Альбуханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Альбуханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва : Наука, 1995. – С. 27–48.
2. Брушлинский А. В. О формировании психического / А. В. Брушлинский // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – Москва : Наука, 1981. – С. 106–126.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
5. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1969. – 391 с.
6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с.
7. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56–65.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 303 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 720 с.

*Стаття надійшла до редакції 07.02.2017.*

#### **Гриценко И. С. Личность студента как субъект самостоятельной образовательной деятельности в высшем учебном заведении**

*В статье освещается личность студента как субъект самостоятельной образовательной деятельности. В процессе анализа личности студента как субъекта самостоятельной образовательной деятельности в условиях высшего учебного заведения рассматриваются психолого-педагогические исследования субъектных качеств высококвалифицированного специалиста. Первоочередной задачей, которая возникает перед преподавателем, является необходимость убедить студента в том, что его отношение является неправильным, предвзятым и что все у него будет иначе, если он изменит свои установки и будет следовать квалифицированным советам преподавателя относительно аудиторной работы (и в особенности самостоятельной), поскольку при*

*выполнении последней его успех зависит от собственных волевых усилий, концентрации внимания, напряжения памяти и др.*

**Ключевые слова:** *личность, личность студента, самостоятельная образовательная деятельность, субъект самостоятельной образовательной деятельности.*

### **Hrytsenko I. Students' Personality as a Subject of Individual Educational Activities at a Higher Educational Institution**

*The article highlights the identity of the student as the subject of self-educational activities. The analysis of the student's personality as a subject of educational activity in the conditions of a higher educational institution considers psycho-pedagogical study of subjective qualities of a highly qualified specialist. From the very beginning of a course a lecturer has to provide detailed methodological recommendations to students so that they could properly organize their individual educational activities. These recommendations should pay considerable attention to psychological problems in overcoming certain difficulties which will appear, it should be explained that they are natural and mostly appear due to objective reasons, and not because of a student's individual inability to quickly master certain scope of knowledge. These recommendations will support the formation of students' confidence in their own capacities, wish to continue their educational activities, including individual ones, since it is impossible to conduct any kind of educational process within a higher school without the latter. The methodical recommendations shall also contain guidelines and instructions for overcoming different negative psychological conditions which can appear in the process of individual educational activities organization and fulfillment.*

*According to the results of the conducted research of the described problem and summing up the presented information, we can come to a conclusion that the following personal characteristics serve as structural components of subjective qualities of a student's personality as a subject of individual educational activities within a higher educational institution: practical activeness; profession-orientation and individual mastery of professionally relevant information; cognitive individualism; formation of skills and abilities for individual work; capacities for analytical activities; psychophysiological readiness to conduct individual educational activities.*

**Key words:** *personality, personality of student, self-educational activity, the subject of self-educational activities.*

УДК 372.461:377.6

І. М. ДЯЧЕНКО

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент  
Класичний приватний університет**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті окреслено основні положення й педагогічні погляди щодо поняття діалогу, висвітлено наукові підходи до проблеми формування професійної культури діалогу в майбутніх фахівців. Зазначено, що діалог – це співтворчість, оскільки він є продуктом взаємодії співрозмовників, які вільно обмінюються думками, розвивають і доповнюють власне розуміння предмета розмови. Вказано на універсальність діалогу як необхідну умову вербального спілкування в педагогічному процесі вищих навчальних закладів.*

**Ключові слова:** діалог, діалогічне спілкування, комунікативна компетентність, культура професійного спілкування, професійна культура діалогу, професійна освіта, формування.

Зумовлені тенденціями суспільного розвитку трансформації, що сьогодні відбуваються в освіті, вимагають формування в студентів уміння якомога ефективніше й повніше застосовувати набуті знання в майбутній фаховій діяльності, вирішувати професійні проблеми, використовуючи секрети співробітництва і майстерності діалогічного спілкування. Адже на сучасному ринку праці конкурентоспроможним і успішним може бути лише фахівець з високими рівнями знань і культури. Вищезазначене підкреслює актуальність теми наукової розвідки.

Сучасний діалог стає особливо актуальним – як логічна форма творчого мислення, як “засіб подальшої інтенсифікації соціального прогресу” [1, с. 5].

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічному процесі вищих навчальних закладів висвітлювали Д. Белухін, В. Березін, В. Болотов, Є. Климов, В. Кукушкін, В. Серіков, В. Ворошилов, Я. Засурський, С. Корконосенко, О. Короченський, В. Кудін, Г. Лазутін, В. Лозова, Є. Прохоров, В. Різун, Л. Світич, І. Тимченко, В. Фатиміна, Ю. Шаповал, В. Шкляр та ін.

Проблему діалогу як важливу складову комунікації в різних сферах людського життя, галузях науки та професійної діяльності, зокрема в журналістиці, досліджували С. Амеліна, М. Бахтін, В. Берков, М. Гетьманець, Л. Губерський, В. Іванов, М. Кім, Т. Колбіна, Л. Лазарєв, О. Лисоченко, Т. Матвеева, Г. Мельник, О. Михайлюта, А. Москаленко, П. Павлюк, В. Пельт, Є. Прохоров, Л. Світич, О. Тертичний, М. Тузова, В. Ученова, Д. Чубата, Я. Яскевич та ін.

Завдання вищої школи передбачають не лише професійну підготовку кваліфікованих спеціалістів, а й формування гуманної особистості. Ця проблема досліджувалася багатьма відомими українськими та зарубіжними вченими й педагогами, зокрема Ш. Амонашвілі, Г. Баллом, І. Бехом, О. Бодальовим, С. Гончаренком, В. Гриньовою, Р. Додоновим, М. Євтухом, В. Кременем, Н. Криловою, В. Луговим, Г. Нестеренко, І. Прокопенком, О. Савченко, В. Сухомлинським, А. Сущенком, Т. Сущенко, Н. Щурковою, В. Ярошевич та ін.

**Мета статті** – висвітлення специфіки професійної культури діалогу як важливої складової комунікативної компетентності в професійній підготовці майбутніх фахівців.

У площині наукових досліджень існують різні погляди щодо визначення поняття “діалог”. Діалог, за визначенням В. Беркова, це – “логіко-комунікативний процес взаємодії людей засобом вираження своїх смислових позицій” [1, с. 4], це – “зустріч різних суб’єктивних світів різних свідомостей, пов’язаних співпереживанням щодо спільного предмету” [1, с. 14].

Основою успішної педагогічної взаємодії й педагогічного впливу в освітньому процесі вищого навчального закладу є ставлення до студента як до суб’єкта, а не об’єкта навчально-виховного процесу, тобто становлення і розвиток суб’єкт-суб’єктних навчальних взаємин, адже саме особистість студента, наділена певним рівнем самосвідомості й усвідомленням свого місця й ролі в майбутній професії, є суб’єктом педагогічного процесу вищих навчальних закладів.

На думку І. Беґа, особистісна орієнтація навчально-виховного процесу дає можливість людині обрати оптимальні шляхи самовиховання і самореалізації [3].

Дослідниця С. Амеліна стверджує, що особистісно-зорієнтований підхід у контексті формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців передбачає врахування потреб, інтересів і здібностей кожного студента; визнання його самоцінності як активного носія суб’єктного досвіду професійного спілкування; врахування цього досвіду при конструюванні навчально-виховного процесу [1].

Важлива роль у процесі педагогічної діяльності, як зазначає А. Сущенко, належить особистості викладача, сприянню процесові самореалізації гуманістичного потенціалу, об’єктивації гуманістичних резервів як елементів мотиваційної сфери та структури особистості [9].

Викладач вищої школи “передає своїм вихованцям не лише інформацію, а вкладає в них своє ставлення до професії та виконання професійних обов’язків, свою професійну культуру” [7, с. 25]; одним із його завдань є формування в студентів у процесі педагогічної взаємодії з ними культури професійного спілкування – “системи знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування” [8, с. 171].

Сьогодні в усіх сферах суспільних відносин володіння мистецтвом діалогічного спілкування є необхідним, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння, його роль у суспільстві постійно зростає, адже в умовах правової держави особливого значення набуває вміння вести конструктивний діалог, який допомагає демократичному вирішенню проблем, уникненню протистояння і протидії сил.

Завдання викладача ВНЗ – допомогти студентам зрозуміти, що мета діалогу – знайти правильне й оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки, підходи. Діалог – завжди співтворчість, оскільки він є продуктом взаємодії співрозмовників, які вільно обмінюються думками, розвивають і доповнюють власне розуміння предмету розмови. Діалог, універсальний за виражальними можливостями й різноманітний за формами, є необхідною умовою вербального спілкування.

Ситуація спілкування передбачає наявність як мінімум двох комунікантів і переважне використання діалогічних форм мовлення, під час якого учасники по черзі говорять і слухають.

У науковому світі педагогіки діалог тлумачать як зв'язок комунікантів (М. Глушенко), як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Є. Шиянова), як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарева, І. Залигіна, Л. Орешкіна, Г. Столяров) тощо.

Існують різні підходи до формування професійної культури діалогічного спілкування в студентів вищих навчальних закладів. С. Амеліна, наприклад, найважливішим з них вважає гуманізацію педагогічного процесу, тісно пов'язану з особистісно зорієнтованим навчанням і вихованням, спираючись при цьому на думку Т. Сущенко, що “утвердження гуманізму для людини і в людині здійснюється тільки через культуру” [10, с. 5]; що “створити людину як вищу цінність суспільства, створити благодію умови для всебічного розвитку її здібностей і таланту, розвитку особистості” [10, с. 6], сформувати в ній культуру професійного спілкування є одним із чинників загального процесу гуманізації вищої школи [1].

Діалог – це обмін репліками між двома суб'єктами комунікації, під час якого кожне наступне висловлювання часто не може бути заздалегідь запланованим, оскільки залежить від попередньої репліки.

Дуже важливо володіти засобами управління діалогом. При формуванні запитань можна скористатися порадою Д. Карнегі про дієвість психологічних прийомів, оскільки правильно поставленим запитанням можна передбачити повну й цікаву відповідь. Крім цього корисно ставити додаткові питання, які можуть уточнити й доповнити попередні відповіді, а інколи – підбадьорити чи спровокувати співрозмовника.

Студенти мають зрозуміти, що завдання діалогу – в процесі дискусії, полеміки знайти правильне й оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки, підходи.

Дуже важливо пам'ятати, що діалог – це не просто мовленнєвий контакт, не тільки обмін думками двох людей, це – надзвичайно серйозний і

відповідальний процес, оскільки соціально-психологічна сфера стосунків учасників діалогу передбачає визнання рівності їх прав.

Діалог може бути конструктивним лише за умови побудови його на засадах гуманізму й демократії. Запорукою успішної діалогічної ситуації є толерантність, повага до партнерів по діалогу, визнання їх права на власне бачення проблеми.

Під час бесіди потрібно дбати про мовленнєву гармонію – діалогічне мовлення з побудованим на повазі до співбесідника обопільним для його учасників позитивним емоційним і етичним перебігом і результатом та про діалогічну єдність – об'єднання сусідніх реплік діалогу на логічній і/або психологічній основі (запитання і відповідь, пропозиція і реакція на неї, наказ і згода чи відмова його виконати).

У разі діалогічного спілкування, небажаного для одного або для обох учасників розмови емоційного й етичного перебігу та результату, побудованих на проявах егоїзму й агресії, виникає мовленнєва дисгармонія.

Найконструктивнішим і найрезультативнішим є кооперативний діалог, учасники якого мають спільну мету і/або прагнуть до психологічної гармонії спілкування, якої можна досягти засобами мовленнєвої підтримки – короткої репліки-реакції, за допомогою якої один мовленнєвий партнер сигналізує іншому, що його мовлення сприймається і співбесідник може зберігати своє мовленнєве лідерство.

У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, оскільки діалог – це врахування думок і уявлень людей – учасників суспільного процесу.

Діалог може мати соціально-професійний (стосується соціального статусу людини, пов'язаного з його професійною приналежністю) або соціально-практичний характер (стосується конкретних практичних питань соціального життя суспільства) [4, с. 1164].

Важко переоцінити роль діалогіки (теорія діалогу) в сучасних умовах існування суспільства, оскільки її призначення – “розкрити закономірності й методологічні засоби цілеспрямованої взаємодії людей, виявити ефективні способи реалізації їх творчого потенціалу. Оволодіння діалогікою – на-сущне завдання кожного керівника, вченого, педагога, лікаря, юриста, журналіста, культурної людини взагалі” [2, с. 137].

Сьогодні в усіх сферах життя володіння мистецтвом діалогічного спілкування є необхідним, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння.

Сутність соціального діалогу визначається не лише поєднанням спілкування, взаємодії, контакту, обговорення, розмови, обміну думками, переговорів, консультацій у спільних діях до взаєморозуміння, а й сукупністю полеміки й дискусії, критики й самокритики, боротьби протилежних поглядів і думок, різних поглядів.



У процесі професійної підготовки необхідно звертати увагу на формування в майбутніх фахівців професійної культури діалогу – як універсального засобу взаємодії людей.

Роль діалогу особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми [2, с. 3].

Формування культури діалогу має стати невід’ємною складовою фахової підготовки майбутніх фахівців, адже кожен крок на шляху професійної освіти, як зазначає В. Кудін, це – “сходінка для подальшого самовдосконалення, що відповідає вимогам життя. Але першим кроком є засвоєння основи традиційних знань: чим міцнішим і глибшим воно буде, тим міцнішим стане фундамент, на якому буде засвоюватися все нове, активно втілюючись у практику професійної діяльності” [6, с. 3].

**Висновки.** Отже, формування культурно-мовної компетентності, професійної культури діалогу – важливий сегмент фахової підготовки майбутніх фахівців. Соціалізація студентів засобами культури мовлення (в тому числі – в побудові діалогу) може здійснюватися в процесі реалізації соціальної спрямованості викладання навчальних дисциплін і спецкурсів, застосування монологічних та діалогічних форм мовленнєвої діяльності під час вироблення в студентів умінь діалогічного спілкування в межах навчальної програми та позанавчальної діяльності (участі в громадському житті університету, під час виробничої практики тощо).

#### **Список використаної літератури**

1. Амеліна С. М. Гуманізація процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / С. М. Амеліна. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n2\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_16/).
2. Берков В. Ф. Культура діалога : учеб. пособ. / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. – Минск : Новое знание, 2002. – 152 с.
3. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
5. Загоруйко О. Я. Великий універсальний словник української мови / О. Я. Загоруйко. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с.
6. Кудін В. О. Засоби масової інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження / В. О. Кудін. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2002. – 207 с.
7. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Знання, 2005. – С. 24–30.
8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Сущенко. – Харків, 2004. – 44 с.
10. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. І. Сущенко. – Київ, 1985. – 56 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

**Дяченко И. Н. Формирование профессиональной культуры диалога будущих специалистов в педагогическом процессе высших учебных заведений**

*В статье обозначены основные положения и педагогические взгляды на понятие диалога, освещены научные подходы к проблеме формирования профессиональной культуры диалога в будущих специалистов. Подчеркнуто, что диалог – это сотворчество, поскольку он является продуктом взаимодействия собеседников, которые свободно обмениваются мнениями, развивают и дополняют собственное понимание предмета разговора. Указано на универсальность диалога как необходимое условие вербального общения в педагогическом процессе высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** диалог, диалогическое общение, коммуникативная компетентность, культура профессионального общения, профессиональная культура диалога, профессиональное образование, формирование.

**Dyachenko I. Formation of a Professional Culture of Dialogue of Future Specialists in the Pedagogical Process of Higher Educational Institutions**

*The article outlines the main provisions and pedagogical views on the concept of dialogue, highlights scientific approaches to the problem of forming a professional culture of dialogue in future specialists. It is emphasized that dialogue is co-creation, because it is the product of the interaction of interlocutors who freely exchange opinions, develop and supplement their own understanding of the subject of the conversation. It points to the universality of the dialogue as a necessary condition for verbal communication in the pedagogical process of higher educational institutions.*

*Today, in all spheres of art ownership dialogical communication is necessary because dialogue is the basis of human understanding. The essence of social dialogue is not determined only by a combination of communication, collaboration, contact, discussion, talk, exchange, negotiation, consultation, joint action for mutual understanding, but also a set of controversy and debate, criticism and s Dialogue can be constructive only if its construction on the principles of humanism and democracy. The key to a successful dialogue situation is tolerance, respect for partners in dialogue, recognizing their right to their own vision problems.*

*Formation of linguistic and cultural competence, professional culture of dialogue an important segment of the professional training of future specialists. Socialization of students by means of speech (including – in the construction of dialogue) may be in the process of implementing the social orientation of teaching and courses, use of monologue and dialogue form of speaking in the formulation of students' skills of dialogical communication within the curriculum and extracurricular activities*

*During the training necessary to pay attention to the formation of future specialist of the professional culture of dialogue as a universal means of human interaction.*

**Key words:** dialogue, dialogic communication, communicative competence, culture of professional communication, professional dialogue culture, professional education, formation.

**В. Д. КАРИЧКОВСЬКИЙ**кандидат економічних наук, доцент  
Уманський національний університет садівництва**АНАЛІЗ ВІДНОСНИХ ПОКАЗНИКІВ ВСТУПНИХ КАМПАНІЙ  
У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

*У статті зазначено, що однією з умов успішного функціонування будь-якого вищого навчального закладу є формування контингенту студентів. Наголошено, що прийом на навчання здійснюється згідно з Умовами прийому на навчання до вищих навчальних закладів. Запропоновано сукупність відносних показників для оцінювання вступних кампаній за 2012–2015 рр. ОКР “Бакалавр” напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” денної та заочної форм навчання в аграрних ВНЗ України та оцінено їх. Досліджувані вступні кампанії охарактеризовано низкою показників, серед яких виділено обсяг ліцензованого набору, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв і кількість зарахованих студентів. Крім того, розраховано матрицю парних коефіцієнтів кореляції з метою аналізу впливу визначених факторів на результати вступних кампаній. Розроблено рекомендації щодо підвищення ефективності вступних кампаній.*

**Ключові слова:** вищий аграрний навчальний заклад, вступна кампанія, освітньо-кваліфікаційний рівень, напрям підготовки, менеджмент, денна форма навчання, заочна форма навчання, обсяг ліцензованого набору, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв, кількість зарахованих студентів.

Сучасний етап реформування вищої освіти характеризується значними змінами, що відбулися як у національних системах освіти, так і в глобальному масштабі. Безсумнівно, що такі трансформації тією чи іншою мірою вплинули на потребу перегляду правил забезпечення якості вищої освіти з урахуванням реалій сьогодення [6].

Закон України “Про вищу освіту” визначає вищу освіту як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [1].

За офіційною статистикою, в Україні нараховується 803 заклади I–IV рівнів акредитації, з яких 325 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації [2, с. 9].

Однією з умов успішного функціонування будь-якого вищого навчального закладу є формування контингенту студентів, оскільки саме стабільна наявність студентів свідчить про високу якість освіти, яку пропонує ВНЗ своїм вступникам [5].

Сьогодні прийом на навчання до вищих навчальних закладів здійснюють на конкурсній основі згідно з Умовами прийому на навчання до

вищих навчальних закладів, затвердженими центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки [7].

Формування контингенту студентів вищих навчальних закладів на засадах прозорості та гласності, створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці, результативність освітньої діяльності та процесу підготовки фахівців визначається якісним відбором абітурієнтів, що є необхідною умовою високої якості фахівців [4, с. 7].

*Метою статті* є аналіз динаміки вступних кампаній за 2012–2015 рр. ОКР “Бакалавр” напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” денної та заочної форм навчання в аграрних ВНЗ України.

Вступні кампанії в Україні характеризуються щорічними змінами правил і мають свої особливості. Проте вже традиційним є використання Єдиної державної електронної бази з питань освіти для всіх вищих навчальних закладів України та електронної інформаційної системи “Конкурс”.

Досліджувані нами вступні кампанії 2012–2015 рр. характеризувалися низкою показників, серед яких, на нашу думку, варто виділити такі:

1) співвідношення кількості зарахованих студентів до ліцензованого обсягу, що може свідчити про відповідність наданої державою кількості ліцензованих місць реальним потребам ВНЗ. Робимо передбачення, що чим вище значення вказаного показника, тим ефективніше виконують ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти. Низькі ж значення цього показника свідчать як про низьке забезпечення, так і про можливий нераціональний розподіл ліцензованих місць у контексті ВНЗ, що, в свою чергу, суб’єктивно відображає низьку привабливість навчання за вказаною спеціальністю або “непрестижність” ВНЗ;

2) співвідношення кількості зарахованих студентів до загальної кількості поданих заяв. Цей показник може свідчити про усвідомлений вибір ВНЗ, що є одним із елементів професійної орієнтації;

3) співвідношення кількості державних місць до кількості зарахованих студентів. Вважаємо, що зазначений показник може свідчити про те, що більшість абітурієнтів обирають безкоштовну форму навчання незалежно від якості надання освітніх послуг та про істотну різницю сумарної вартості навчання в центральних і регіональних ВНЗ, що включає плату за навчання, проживання, переїзд тощо;

4) співвідношення кількості державних місць до ліцензованих. На нашу думку, таке співвідношення є одним із елементів відображення адміністративного регулювання кількості майбутніх фахівців певної спеціальності, визначеної з урахуванням соціально-економічної ситуації конкретного регіону та відповідного регіонального ВНЗ, що здійснює підготовку фахівців зазначених спеціальностей.

Як вихідну інформацію для аналізу було взято кількісні показники інформаційної системи “Конкурс” [3] у контексті аграрних ВНЗ України денної та заочної форм навчання, зокрема: ліцензований обсяг, обсяг державного замовлення, кількість поданих заяв і кількість зарахованих студентів.

нтів у 2012–2015 рр. На основі отриманих даних було визначено сумарні значення вказаних показників у контексті ВНЗ. На основі отриманих підсумкових значень було визначено розраховані значення відносних показників вступних кампаній окремо для денної (табл. 1) та заочної (табл. 2) форм навчання.

Таблиця 1

**Відносні показники вступних кампаній 2012–2015 рр.  
за напрямом підготовки “Менеджмент” денної форми навчання  
в контексті аграрних ВНЗ України**

ВНЗ	Співвідношення			
	кількості зарахованих студентів до ліцензованого обсягу, %	кількості зарахованих студентів до кількості поданих заяв, %	обсягу державного замовлення до кількості зарахованих студентів, %	обсягу державного замовлення до ліцензованого обсягу, %
НУБіП	63,4	10,9	116,2	73,6
Сумський НАУ	10,7	20,3	58,6	6,3
Вінницький НАУ	46,7	16,4	28,5	13,3
Житомирський НАЕУ	28,3	16,3	25,2	7,1
Дніпропетровський ДАУ	64,7	9,9	42,3	27,3
Подільський ДАТУ	36,4	19,0	92,5	33,6
Одеський ДАУ	35,2	12,2	59,0	20,8
Білоцерківський НАУ	36,5	25,8	33,0	12,0
Луганський НАУ	14,6	13,8	85,2	12,4
ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	35,7	14,5	42,1	15,0
Уманський НУС	24,4	29,2	41,5	10,1
Миколаївський НАУ	34,7	19,8	46,4	16,1
Харківський НАУ	21,3	11,5	64,7	13,8
Львівський НАУ	34,9	33,7	69,6	24,3
Таврійський ДАУ	х	х	х	х
Харківська ДЗВА	7,0	75,0	85,7	6,0
Полтавська ДАА	48,3	15,7	23,1	11,1
Кіровоградський НТУ	24,7	20,5	49,4	12,2
Львівський НУВМ та БТ	11,6	9,5	43,8	5,1
Харківський НТУСГ	61,1	18,0	49,7	30,4
НЛТУ	38,0	8,9	73,2	27,8
НУВГП	28,1	10,2	38,0	10,7
Всього по аграрних ВНЗ	31,1	14,9	54,9	17,1

Згідно з табл. 1, за показником “Співвідношення кількості зарахованих студентів до ліцензованого обсягу” провідні місця займали Дніпропетровський ДАУ (64,7%), НУБіП (63,4%) та Харківський НТУСГ (61,1%). Для решти ВНЗ значення цього показника варіювалися від 7% до 48,3%. Середнє значення в контексті аграрних університетів становило 31,1%, тобто за результатами можемо зробити висновок, що всі аграрні ВНЗ

України мали значний резерв до збільшення набору студентів денної форми навчання за напрямом підготовки “Менеджмент”.

За показником “Кількість зарахованих студентів до поданих заяв” із значенням 75% відзначаємо Харківську ДЗВА. Для решти закладів цей показник варіював від 8,9% до 33,7%. У контексті аграрних університетів середнє значення цього показника становило 14,9%. Тобто лише кожна сьома подана заява завершилася зарахуванням студента на денну форму навчання за вказаним напрямом підготовки. Така ситуація свідчить про недостатньо усвідомлений вибір абітурієнтами певного напрямку підготовки або ВНЗ.

У досліджуваному періоді надвисокі значення показника “Співвідношення кількості місць державного замовлення до загальної чисельності зарахованих студентів” (більше 100%) спостерігали в НУБіП – 116,2%, що пояснюють меншою кількістю зарахованих студентів від обсягу місць держзамовлення. Високими значенням показника характеризувалися вступні кампанії Подільського ДАТУ (92,5%), Харківської ДЗВА (85,7%) та Луганського НАУ (85,2%), а для решти ВНЗ його значення варіювало від 23,1% до 73,2%. Середнє значення показника в контексті аграрних ВНЗ становило 54,9%, що є досить високим показником і, на нашу думку, може бути одним із ключових аргументів у виборі майбутньої професії.

За показником “Співвідношення кількості державних місць до ліцензованого обсягу” найвищим значенням характеризувався НУБіП із рівнем 73,6%, тоді як для решти ВНЗ він перебував у межах від 5,1% до 33,6%. У контексті аграрних ВНЗ середнє значення цього показника становило 17,1%. Таким чином, спостерігаємо певний дисбаланс у державному фінансуванні навчання майбутніх менеджерів аграрної сфери залежно від обраного ВНЗ.

Таблиця 2

**Відносні показники вступних кампаній 2012–2015 рр.  
за напрямом підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання  
в контексті аграрних ВНЗ України**

ВНЗ	Співвідношення			
	кількості зарахованих студентів до ліцензованого обсягу, %	кількості зарахованих студентів до кількості поданих заяв, %	обсягу державного замовлення до кількості зарахованих студентів, %	обсягу державного замовлення до ліцензованого обсягу, %
1	2	3	4	5
НУБіП	16,8	82,2	91,7	15,4
Сумський НАУ	2,1	69,0	34,5	0,7
Вінницький НАУ	9,9	68,5	43,2	4,3
Житомирський НАЕУ	9,6	61,6	14,8	1,4
Дніпропетровський ДАУ	19,7	58,4	5,1	1,0
Подільський ДАТУ	8,3	65,2	13,3	1,1
Одеський ДАУ	3,7	84,6	36,4	1,3
Білоцерківський НАУ	8,8	83,0	20,5	1,8

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5
Луганський НАУ	0,4	50,0	1000,0	4,2
ДВНЗ “Херсонський ДАУ”	6,7	33,3	35,0	2,3
Уманський НУС	2,7	80,0	37,5	1,0
Миколаївський НАУ	4,8	41,1	52,2	2,5
Харківський НАУ	х	х	х	х
Львівський НАУ	6,8	68,7	17,4	1,2
Таврійський ДАУ	х	х	х	х
Харківська ДЗВА	0,0	х	х	0,0
Полтавська ДАА	6,7	100,0	0,0	0,0
Кіровоградський НТУ	11,0	95,7	36,4	4,0
Львівський НУВМ та БТ	2,4	36,7	81,8	2,0
Харківський НТУСГ	8,5	84,8	10,7	0,9
НЛТУ	10,7	38,1	25,0	2,7
НУВГП	7,8	38,4	14,3	1,1
Всього по аграрних ВНЗ	6,8	60,9	33,6	2,3

Вступні кампанії аграрних ВНЗ 2012–2015 рр. за напрямом підготовки “Менеджмент” заочної форми навчання характеризувалися такими значеннями відносних показників (табл. 2):

– за показником “Співвідношення кількості зарахованих студентів до ліцензованого обсягу” провідні місця займають Дніпропетровський ДАУ (19,7%) та НУБіП (16,8%). Для решти ВНЗ значення цього показника варіюють від 0% до 11,0%. Середнє значення в контексті аграрних університетів становило незначні 6,8%, тобто очевидно, що всі аграрні ВНЗ України мали значний резерв до збільшення набору студентів заочної форми навчання за напрямом підготовки “Менеджмент”;

– за показником “Кількість зарахованих студентів до поданих заяв” із значенням 100% лідирує Полтавська ДАА. Для решти закладів цей показник варіював від 33,3% до 95,7%. У контексті аграрних університетів середнє значення цього показника становило 60,9%. Тобто істотно вищі значення цього показника для заочної форми навчання порівняно з денною свідчить про досить усвідомлений вибір абітурієнтами майбутньої професії;

– надвисокі значення показника “Співвідношення кількості місць державного замовлення до загальної чисельності зарахованих студентів” на рівні 1000% спостерігаємо в Луганському НАУ, що пояснюють соціально-політичною ситуацією в регіоні цього ВНЗ і відповідно низьким набором студентів, навіть при достатньому державному замовленні за досліджуваним напрямом підготовки. Високі значення показника спостерігали й у НУБіП – 91,7%. Для решти ВНЗ його значення варіювало від 0% до 81,8%. Середнє значення показника в контексті аграрних ВНЗ становило 33,6%, що є досить високим показником і вказує на те, що кожен третій студент заочної форми навчання напряму підготовки “Менеджмент” мав змогу навчатися за рахунок державного фінансування;

– за показником “Співвідношення кількості державних місць до ліцензованого обсягу”, аналогічно до денної форми навчання, найвищим значенням характеризувався НУБіП із рівнем 15,4%, тоді як для решти ВНЗ він перебував у межах від 0% до 4,3%. У контексті аграрних ВНЗ середнє значення цього показника становило 2,3%. Тобто маємо аналогічну ситуацію з певним дисбалансом у державному фінансуванні навчання майбутніх менеджерів аграрної сфери залежно від обраного ВНЗ.

Отримані кількісні показники вступних кампаній за 2012–2015 рр. дають змогу провести кореляційний аналіз із виявленням зв'язку між окремими показниками кампаній у контексті аграрних ВНЗ України (табл. 3). При цьому детермінуємо показники “ліцензований обсяг” та “обсяг держзамовлення” як мотивуючі, а “кількість поданих заяв” і “кількість зарахованих студентів” – як результативні.

Таблиця 3

**Матриця парних коефіцієнтів кореляцій показників  
вступних кампаній 2012–2015 рр. за напрямом підготовки  
“Менеджмент” в аграрних ВНЗ України**

Денна форма				
	Подано заяв	Зараховано студентів	Ліцензований обсяг	Обсяг держзамовлення
подано заяв	1	–	–	–
зараховано студентів	0,856413	1	–	–
ліцензований обсяг	0,2888855	0,517933834	1	–
обсяг держзамовлення	0,823896	0,745295725	0,294328756	1
Заочна форма				
	Подано заяв	Зараховано студентів	Ліцензований обсяг	Обсяг держзамовлення
подано заяв	1	–	–	–
зараховано студентів	0,911515	1	–	–
ліцензований обсяг	0,4259547	0,478414687	1	–
обсяг держзамовлення	0,457676	0,603602366	0,276752346	1

Таким чином, за даними табл. 3 видно, що на кількість поданих заяв на навчання за денною формою істотно впливав фактор обсягу держзамовлення  $r=0,823896$ , тоді як розмір ліцензованого обсягу не впливав на мотивацію абітурієнтів до подання заяв у певний аграрний ВНЗ  $r=0,2888855$ . Показник “кількість зарахованих студентів” за денною формою навчання також істотно залежав від обсягу держзамовлення  $r=0,745295725$ , в той час як обсяг ліцензованого набору мав середній зв'язок із кількістю зарахованих студентів  $r=0,517933834$ .

Отримане значення коефіцієнта кореляції  $r=0,294328756$ , що характеризує зв'язок між обсягом державного замовлення та ліцензованим обсягом, ще раз свідчить про певні дисбаланси між кількісними значеннями цих показників у контексті окремих ВНЗ.



Високе значення коефіцієнта кореляції  $r=0,856413$ , що характеризує зв'язок між кількістю поданих абітурієнтами заяв і чисельністю зарахованих студентів, свідчить про те, що ті ВНЗ, до яких було подано більшу кількість заяв, об'єктивно мали вищі набори студентів за обраним напрямом підготовки, що ще раз наголошує на значній ролі профорієнтаційної роботи, проведеної вказаними закладами.

За даними табл. 3 видно, що вступні кампанії на заочну форму навчання дещо відрізнялися від денної форми. Так, на кількість поданих заяв вплив ліцензованого обсягу та обсягу державного замовлення був середній (значення відповідних коефіцієнтів кореляції більші за 0,3 та менші за 0,6), тоді як на чисельність зарахованих студентів істотно вплинув обсяг державного замовлення, а розмір ліцензованого обсягу впливав опосередковано, тобто аналогічно характеризувалися і вступні кампанії за денною формою навчання.

**Висновки.** Отже, у досліджуваний період спостерігаємо значні резерви щодо збільшення наборів майбутніх менеджерів аграрної сфери як на денну, так і на заочну форми навчання. Крім того, окремі ВНЗ, маючи значні ліцензовані обсяги, водночас не мають достатньої кількості місць державного замовлення, а отримані розрахунки вказують на пріоритетність цього фактора у виборі майбутньої професії. Тому з метою усунення вказаних диспропорцій можна рекомендувати відкоригувати обсяг держзамовлення за певними аграрними ВНЗ. Вказана ситуація дає можливість зробити ще один висновок: забезпечення популяризації підготовки висококваліфікованих менеджерів-аграріїв, створивши відповідні умови з метою підвищення наборів студентів за вказаним напрямом підготовки не лише через збільшення державного замовлення, а й шляхом використання інших мотивуючих факторів, що дасть змогу навчати майбутніх фахівців, які усвідомлено бажають стати фахівцем вказаної галузі, а мотивовані таким чином майбутні фахівці будуть здатні результативно працювати на забезпечення високоєфективної галузі сільськогосподарського виробництва України.

#### Список використаної літератури

1. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору [Електронний ресурс] / С. Вербицька // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 78–86. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud\\_2010\\_3-4\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_11).
2. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Дніпропетровськ, 2014. – 416 с.
3. Інформаційна система “Конкурс” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info/2014/>.
4. Ляховченко Н. В. Педагогічні умови формування якісного контингенту студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія / Н. В. Ляховченко, Б. І. Мокін ; В.о. Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 216 с.
5. Матюх С. А. Аналіз формування контингенту студентів вищих навчальних закладів Хмельницької області [Електронний ресурс] / С. А. Матюх, В. Г. Лопатовський // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2015. – № 4. – Т. 2. – С. 174–182. – Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/4516/1/%D0%BC%D0%B0%D1%82%D1%8E%D1%85.pdf>.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

7. Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2017 році : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.2016 р. № 1236 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1515-16>.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2017.

**Каричковский В. Д. Анализ относительных показателей вступительной кампании в высших аграрных учебных заведениях Украины**

*В статье указано, что одним из условий успешного функционирования любого высшего учебного заведения является формирование контингента студентов. Подчеркнуто, что прием на обучение осуществляется в соответствии с Условиями приема на обучение в высшие учебные заведения. Предложена совокупность относительных показателей для оценки вступительных кампаний за 2012–2015 гг. ОКУ “Бакалавр” направления подготовки 6.030601 “Менеджмент” дневной и заочной форм обучения в аграрных ВУЗах Украины и осуществлена их оценка. Исследуемые вступительные кампании охарактеризованы рядом показателей, среди которых выделены объем лицензированного набора, объем государственного заказа, количество поданных абитуриентами заявлений и количество зачисленных студентов. Кроме того, рассчитана матрица парных коэффициентов корреляции с целью изучения влияния определенных факторов на результаты вступительных кампаний. Разработаны рекомендации по повышению эффективности вступительных кампаний.*

**Ключевые слова:** *высшее аграрное учебное заведение, вступительная кампания, образовательно-квалификационный уровень, специальность, менеджмент, дневная форма обучения, заочная форма обучения, объем лицензированного набора, объем государственного заказа, количество поданных абитуриентами заявлений, количество зачисленных студентов.*

**Karychkovsky V. Ratio Analysis of Agrarian University Admission Processes**

*One of the conditions for successful functioning of any higher educational institution is enrollment of students, which demonstrates the high quality of education offered by the universities to their enrollees. According to official statistics, Ukraine has 803 institutions of I–IVth accreditation levels, 325 higher educational institutions of which are of III–IVth accreditation levels. Studies admission to higher educational institutions is based on a competitive basis according to the Conditions of admission to the higher educational institutions approved by the central executive authority in the field of education and science. University admission processes in Ukraine are characterized by annual changes in the rules and have their own characteristics. Today the use of Integrated electronic government database on education for all higher educational institutions of Ukraine and Konkurs electronic information system are traditional. In the article the author proposed the block of the relative indicators in 2012–2015 for Educational and professional program for Bachelor’s training of full-time and part-time studies in the field of 6.030601 “Management” at agricultural universities of Ukraine and their evaluation was made. According to the author the admission processes are characterized by a number of criteria, among which are licensed quota, the number of state demand, admission request number submitted by enrollees, and the number of enrolled students. Also their quantitative characteristics are defined. Besides, the author calculated the matrix of correlation coefficient to investigate the influence of the determined factors on the results of the admission processes. It was concluded that there have been negative trends in the number of licensed quota in the field of “Management” with simultaneous disproportion of public funding quota. Recommendations for improvement of admission process effectiveness were made.*

**Key words:** *higher agrarian educational institution, admission process, educational and qualification level, specialty, management, full-time studies, part-time studies, licensed quota, state demand number, admission number request submitted by enrollees, quota of enrolled students.*

**О. М. КЕРНИЦЬКИЙ**кандидат педагогічних наук, доцент  
Національна академія Національної гвардії України, м. Харків**ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ВИДІВ ВЗАЄМОДІЇ  
СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ  
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті визначено вимоги системи професійно-технічної освіти до сучасних інженерів-педагогів, діагностовано види взаємодії суб'єктів навчального процесу, апробовано порядок організації експериментального дослідження, 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, діагностування видів взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Провідною тенденцією педагогіки третього тисячоліття визнано орієнтацію на особистісний початок людини. Так, оновлена парадигма освіти містить, принаймні, три науково обґрунтованих позиції, що є її ціннісними складовими:

- сприйняття педагогом студента як суб'єкта та 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, кожен з яких дотримується визначених правил;
- проектування й розвиток, формування особистості, коли студент стає суб'єктом, що рефлексує, та пізнає самого себе [1].

В суб'єктно-діяльнісній парадигмі головною метою освіти є формування суб'єкта педагогічної діяльності, що особливо актуально сьогодні для вищої інженерно-педагогічної освіти.

Сучасний інженер-педагог має глибоко усвідомлювати своє місце й роль у реформаторських процесах, володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, професійними вміннями й навичками, вміти мобілізувати трудові колективи на ефективне впровадження нових педагогічних технологій. У зв'язку з цим разом із навчальними завданнями необхідно вирішувати й завдання, пов'язані з розвитком і вихованням особистості, зокрема: формуванням світогляду, пізнавальної самостійності, розвитком інтелектуальних здібностей, морально-етичної культури тощо [2].

Визначаючи поняття педагогічної взаємодії, науковці основний акцент роблять на взаємності дій її суб'єктів, їх взаємозумовленості та узгодженості з метою встановлення контакту. Більшість дослідників визначають роль педагога в процесі навчання як провідну, оскільки саме він орга-

нізує взаємодію, обирає відповідні її моделі. Особистість педагога в педагогічній взаємодії розглядали Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, О. Бодальов, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Зимня, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, А. Маркова, С. Рубінштейн, В. Серіков, В. Сітаров, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.). Проте сучасним теорії та практиці бракує фундаментальних досліджень проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Проблема взаємодії знайшла своє певне вирішення в наукових дослідженнях психологів, педагогів і соціологів. Значний внесок у її розробку зробили М. Андреева, О. Леонт'єв, Б. Ломов, Б. Паригін, А. Петровський. Разом з тим, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність вирішення різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком цих ідей (С. Вітвицька, О. Глузман, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, О. Микитюк, Н. Побірченко та ін.).

Сьогодні пріоритетними здобутками вищої інженерно-педагогічної освіти фахівці вважають наявність у випускників: професійних знань, умінь, навичок на сучасному рівні; досвіду постійного нарощування своєї компетентності, самовдосконалення в обраній спеціальності; прагнення до особистісного зростання й розвитку творчої особистості.

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 у світі людини, що передбачає розвиненість його власної ціннісно-сміслової сфери, відкритість світу та впливу його культури, наявність емпатійного сприйняття інших людей, умінь вибудовування паритетних відносин із тими, кого він буде навчати, виховувати та розвивати, для розвитку їх особистості в ПТНЗ і формування творчого фахівця.

**Мета статті** – визначити вимоги системи професійно-технічної освіти до сучасних інженерів-педагогів, діагностувати види взаємодії суб'єктів навчального процесу, апробувати порядок організації експериментального дослідження, визначити рівень суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю.

Система професійно-технічної освіти ставить перед сучасними інженерами-педагогами вимогу не тільки оволодіти спеціалізованою професійною підготовкою, бути компетентними фахівцями із наукомістких 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, оскільки 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.

Для перевірки передбачення про те, що усталена технологія підготовки майбутніх інженерів-педагогів недостатньо сприяє сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, протягом 2012–2014 рр. ми провели діагностичні експериментальні дослідження.

До експериментальної роботи було залучено 422 студенти та 86 викладачів УПА, технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка, Хмельницького національного університету.

Методологія та методика дослідження дали можливість визначити провідну його ідею, загальну технологію, вибрати конкретні оптимальні методи й засоби проведення, оцінити вимірювання, опрацювати й проаналізувати отримані емпіричні результати й встановити їх адекватність, надійність і достовірність.

План-програма дослідження передбачала проведення попереднього аналізу досліджуваного об'єкта з метою визначення його стану, з'ясування основних тенденцій, проблем і перспектив розвитку; аналіз кожної його складової; проведення реєстрації вимірювань та оцінок фактів різними засобами та способами; перехід від емпіричного вивчення предмета дослідження до аналізу й теоретичного обґрунтування отриманого досліджуваного матеріалу; теоретичне моделювання особистісно орієнтованої моделі НВП; здійснення її експертного оцінювання; впровадження основних результатів дослідження в практику підготовки інженерів-педагогів.

Дослідження теоретико-методологічних і методичних основ підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії проводили протягом 5 років (2011–2016 рр.), і умовно його можна розділити на три етапи.

На першому етапі (2011–2013 рр.) розглядали філософську, психологічну та педагогічну літературу з проблеми дослідження, аналізували досвід із навчання інженерів-педагогів, формулювали гіпотезу, визначали завдання, обґрунтовували методiku дослідження, проводили добір методів.

Аналіз літератури, дисертаційних досліджень і практики навчання інженерів-педагогів показав, що воно здійснюється на основі традиційних принципів підготовки, має ознаки гальмування процесу “олюднення” освітнього середовища ВНЗ інженерно-педагогічного профілю та ПТНЗ, не сприяє оптимізації та підвищенню ефективності НВП. Тому постало питання про докорінні зміни в системі навчання інженерів-педагогів на основі нової гуманістичної методології їх освіти. Ці зміни мають стосуватися теоретико-методичних основ навчання, наповнювати гуманним змістом усі компоненти НВП, які мають сприяти виникненню суб'єкт-суб'єктних відносин у цьому процесі та активно їх підтримувати.

Проблема гуманізації, гуманітаризації й демократизації навчання в різних освітніх сферах неодноразово порушували на конференціях, семіна-

рах у НАПНУ, інституті ПТО, на сторінках наукових журналів і збірників, у державних документах тощо.

Врахування рекомендацій і пропозицій, вимог МОН, результатів аналізу практики навчання інженерів-педагогів, сучасних досягнень психолого-педагогічної науки дало змогу визначитися й конкретизувати плани наукових досліджень професійної підготовки інженерів-педагогів. Зокрема, перед нами постали проблеми обґрунтування особистісно орієнтованого НВП на основі гуманістичної парадигми освіти, підготовки підручників, навчальних посібників і методичних рекомендацій, які б сприяли ефективному впровадженню гуманістичного підходу до організації НВП. Цей етап завершився усвідомленням теорії та методики навчання інженерів-педагогів як соціально-педагогічного й наукового явища, результати якого відображено в наших наукових публікаціях.

На другому етапі (2013–2014 рр.) було обґрунтовано науковий апарат дослідження, вивчено, проаналізовано й оцінено сучасний стан навчання інженерів-педагогів, підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проаналізовано існуючу практику організації та проведення досліджень.

Для цього ми відібрали методики та інструментарій для студентів і викладачів, спрямовані на оцінювання успішності їх навчання, на визначення актуальних проблем з організації та проведення НВП, на конкретизацію позитивних і негативних тенденцій їх навчання, на визначення основних заходів, спрямованих на реформування системи інженерно-педагогічної освіти.

На цьому етапі дослідження також використовували методи спостереження, бесіду, інтерв'ю, анкетування, аналіз змісту педагогічної документації та результатів навчання, аналіз передового педагогічного досвіду, методи математичної статистики та комп'ютерної обробки експериментальних даних.

Результати стали теоретико-методологічною та емпіричною основою обґрунтування гуманістичного підходу до формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Було розроблено концептуальну модель особистісно орієнтованого навчання інженерів-педагогів, корегували робочі навчальні програми й тематичні плани вивчення навчальних дисциплін, у яких представлена ця модель, підготовлено й видано навчальні посібники з грифом Міністерства освіти і науки України, методичні посібники щодо вивчення цих навчальних дисциплін. Ці навчальні, навчально-методичні й методичні посібники, робочі навчальні програми й тематичні плани було впроваджено в навчальний процес УПА.

Паралельно продовжували поглиблене вивчення окремих компонентів особистісно орієнтованого НВП. Особливим предметом вивчення були: суб'єкт викладання (викладач) і суб'єкт учіння (учні ПТНЗ, студенти ВНЗ) та умови встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних відносин.

На третьому етапі (2014–2015 рр.) було продовжено систематизацію й узагальнення результатів, отриманих у процесі теоретичного аналізу та дослідницької роботи, здійснено експертне оцінювання ефективності розробленої нами особистісно орієнтованої моделі, проведено статистичну обробку отриманих даних за допомогою методів математичної статистики, які містять праці П. Воловика, О. Сидоренко. Також було сформульовано загальні висновки дослідження, розроблено науково-методичні рекомендації щодо впровадження основних результатів нашого дослідження у НВП.

Усі операції з опрацювання експертних оцінок здійснено з урахуванням держстандартів 23554.0-79, 23554.1-79, 23554.2-81, основних рекомендацій щодо застосування методів теорії ймовірності й математичної статистики в педагогічній теорії та практиці.

Результати дослідження аналізували й узагальнювали на всіх етапах та обговорювали на наукових конференціях, засіданнях кафедр, у виступах на міжнародних, всеукраїнських і міжвузівських конференціях.

Подана шкала інтерактивних параметрів є еталонною моделлю (за В. Кручек), з якою можуть порівнюватися результати оцінювання якостей конкретного викладача. Для оцінювання використовують такий перелік питань [3]:

1. Наскільки викладач виступає перед Вами як особистість?
2. Наскільки викладач висловлює свою особисту позицію?
3. Наскільки викладач виявляє свою загальну ерудицію?
4. Наскільки викладач проявляє свою компетентність в обговорюваних питаннях?
5. Наскільки заняття викладача формують критичність Вашого мислення?
6. Наскільки викладач виявляє гуманність у ставленні до Вас?
7. Наскільки викладач проявляє товариськість у ставленні до Вас?
8. Наскільки викладач проявляє колегіальність у ставленні до Вас?
9. Наскільки заняття викладача є інформативними?
10. Наскільки викладач використовує міжпредметні зв'язки на заняттях?
11. Наскільки виявляється системність на заняттях викладача?
12. Наскільки виявляється логічність викладу навчального матеріалу на заняттях викладача?
13. Наскільки заняття стимулюють Вас до самостійної роботи?

Для порівняння отриманої оцінки не тільки з еталонною, а й бажаною моделлю студенти відповідали на питання: “Наскільки Вам це потрібно?”. Студенти оцінювали взаємини з п'ятьма викладачами, яких обрали на власний розсуд. Бали нараховували так: “велика міра” (3 бали), “середня міра” (2 бали), “незначна міра” (1 бал). Застосування шкали інтерактивних параметрів дає можливість отримати відомості про те, наскільки співпадають уявлення про викладача (еталонна модель) із їх реалізацією в реальних умовах взаємодії (реальна модель). Крім того, вона дає змогу отримати дані про ступінь наближення еталонної та отриманої моделі до очікувань студентів щодо професійно-особистих якостей викладача (бажана модель).

Процедура обробки даних полягає в обчисленні сумарної оцінки якостей, ранжуванні якостей у порядку зменшення наданих їм балів в отриманій і бажаній моделях. Про ступінь наближення отриманої моделі до еталонної, бажаної моделі до еталонної та отриманої моделі до бажаної можна судити на підставі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Зі студентами було проведено інструктаж, а само опитування мало анонімний характер. За сумарною оцінкою визначали ранг кожної з представлених якостей в отриманій та бажаній моделі. З отриманих відповідей бачимо, що на перший план у професійній діяльності викладачі висувають такі якості, як загальна ерудиція, обсяг знань, інформативність і практична значущість занять, компетентність. На останніх місцях переліку знаходяться товарицькість, стимуляція до самостійної роботи. Ще нижчим є коефіцієнт рангової кореляції для рядів бажаної й еталонної моделі. На початку переліку тут знаходяться компетентність і практична значущість занять, логічність викладу матеріалу, чого найбільше очікують від викладача студенти. За результатами такої роботи було виявлено виражену потребу студентів у реалізації саме суб'єкт-суб'єктних відносин у системі "викладач-студент".

**Висновки.** Таким чином, у дослідженні визначено вимоги системи професійно-технічної освіти до сучасних інженерів-педагогів, діагностовано види взаємодії суб'єктів навчального процесу, апробовано порядок організації експериментального дослідження, визначено види відносин у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічного профілю. Виявлено виражену тенденцію прагнення студентів до реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі "викладач-студент". Перспективним є конструювання нових методів реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у ВНЗ інженерно-педагогічного профілю.

#### **Список використаної літератури**

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму в сучасній освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.
2. Кларин М. В. Інновації в мировій педагогіці / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 182 с.
3. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії : монографія / В. А. Кручек. – Київ : НАКККіМ, 2012. – 408 с.

*Стаття надійшла до редакції 02.02.2017.*

---

#### **Керницький А. М. Диагностика сформированности видов взаимодействия субъектов учебного процесса в высшем учебном заведении инженерно-педагогического профиля**

*В статье определены требования системы профессионально-технического образования к современным инженерам-педагогам, диагностированы виды взаимодействия субъектов учебного процесса, апробирован порядок организации экспериментального исследования, 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, диагностирование видов взаимодействия субъектов учебного процесса.



**Kernitsky A. Diagnosis of Forming Interactions of Subjects of Educational Process in High School Technical-Pedagogical**

*In the article the requirements of vocational education for modern engineers, teachers, subjects diagnosed interactions learning process, approved the procedure for organizing a pilot study determined the level of subject-subject and subject-object relations in higher school of engineering and pedagogical.*

*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 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.*

*Methodology and research methods made it possible to determine its leading idea, common technology, select specific best practices and means of implementation, to assess the measurement process and analyze the empirical results and determine their adequacy, reliability and accuracy.*

*Plan research program included a preliminary study of the object being studied to determine its condition, to ascertain the main trends, problems and prospects; his analysis of each component; registration of measurements and assessments of the facts by various means and methods; transition from empirical research study subject for analysis and theoretical justification of the test material; theoretical modeling personality oriented model; implementation of peer review; implementation of basic research results into practice training engineers.*

*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 diagnosing types of interaction of the learning process.*

УДК 37.041:37.091.212

О. В. МАЛИХІН

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті висвітлено принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. Здійснено аналіз сукупності принципів. Розглянуто систему принципів, яка має власний внутрішній взаємозв'язок і взаємозумовленість. Підходячи до розробки принципів, ми виходимо з того, що самостійна освітня діяльність студентів в умовах вищого навчального закладу є невід'ємною складовою загального освітнього процесу підготовки фахівця згідно з чинним Державним стандартом.*

**Ключові слова:** принцип, принципи організації, самостійна освітня діяльність, сукупність принципів.

Усвідомлення й упровадження принципів організації певного освітнього процесу надає можливість організувати його відповідно до притаманних йому закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б адекватними цілям.

Зупинимось на загальнонауковому визначенні категорії принципу. Принцип (від лат. *principium* – основа, першопочаток) – означає похідне положення будь-якої теорії, вчення та ін.; керівна ідея; основне правило діяльності [9, с. 409].

У дидактиці принцип – це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це методичне вираження законів і закономірностей, які вже пізнані; це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражено у формі, що дає змогу використовувати їх у якості регулятивних норм практики [8, с. 444].

Підходячи до розробки принципів, ми виходимо з того, що самостійна освітня діяльність студентів в умовах вищого навчального закладу є невід'ємною складовою загального освітнього процесу підготовки фахівця відповідно до чинного Державного стандарту.

**Мета статті** – визначити принципи самостійності та принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу.

За умови впливу соціального прогресу й новітніх наукових досягнень, виокремлення нових закономірностей навчання, накопичення досвіду роботи тих, хто навчає, й аналізу результатів навчання тих, хто навчається, певні принципи навчання видозмінюються, вдосконалюються. Сучасні принципи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань, формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому біль-

шість принципів навчання виводилася з практики, практичного досвіду, тобто йшлося про їх емпіричне обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки загалом і педагогічної науки зокрема дає змогу звертатися у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування. Деякі етапи такого обґрунтування розроблено в працях В. В. Краєвського. Він пропонує таку схему [7]:

**практичне завдання → наукова проблема → задум того, як вирішити → гіпотеза → способи її перевірки → теоретична інтерпретація результатів → принцип**

Саме такої схеми ми намагаємося дотримуватись при визначенні принципів ефективної організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів. А якщо врахувати, що “принципи навчання існують в органічній єдності й утворюють певну концепцію дидактичного процесу, яку можна представити як систему, компонентами якої вони є” [3, с. 36], варто також зупинитися на системному розумінні комплексу принципів навчання, які можуть бути покладені в основу організації самостійної освітньої діяльності студентів.

Система принципів завжди має власний внутрішній взаємозв'язок і взаємозумовленість, а важливою умовою її існування та функціонування є наявність центрального, провідного, системоутворювального принципу. Стосовно середньої загальноосвітньої школи, виходячи із сучасної концепції навчання, таким принципом є принцип розвивального й виховного навчання, а стосовно професійної освіти – принцип фундаментальності й професійної спрямованості. Відповідно, всі інші принципи є похідними від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи декілька системоутворювальних принципів, розкривають та уточнюють умови їх реалізації й упровадження.

Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які є її компонентами.

Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Але, на думку В. І. Загвязинського, таке твердження не повністю розкриває сутність принципу як дидактичної категорії. Він вважає, що принцип по суті є рекомендацією, орієнтиром щодо способів досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні певних протилежних сторін, начал, тенденцій педагогічного процесу [3, с. 37].

Визначення принципів самостійності та професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних дає можливість говорити про систему принципів організації самостійної освітньої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу. До неї належать такі принципи: само-

стійності; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою.

*Принцип самостійності* визначаємо як провідний і системоутворювальний, оскільки саме його реалізація відображає специфіку досліджуваного виду освітньої діяльності.

Самостійна освітня діяльність студента передбачає його повну самостійність і свободу щодо опанування певного обсягу знань, які він набуває в процесі самостійної роботи, яка передбачена навчальними планами й навчальними програмами з окремих дисциплін. У чому ж полягає самостійність студента? Передусім, він повинен навчитися самостійно розподіляти час, який передбачено для занять самостійною освітньою діяльністю. Студент повинен уміти самостійно висувати проміжні цілі власної самостійної освітньої діяльності, які було б підпорядковано успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної самостійності, яка є передумовою розвитку вмінь і навичок самостійної освітньої діяльності; аналізувати й коригувати самостійну освітню діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків стосовно змісту навчання й організації всього процесу; займатися самоконтролем отриманих результатів самостійної освітньої діяльності й набувати вмінь самостійно порівнювати власний рівень набутих знань із певними вимогами, які висуваються до фахівця певного рівня з тієї чи іншої дисципліни.

В основу цього принципу покладено вимоги, які висувають до сучасної вищої школи підготовки фахівця, здатного самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому навчальному закладі, а також підготувати його до подальшого безперервного самостійного вдосконалення вже набутих знань і постійного накопичення нових знань із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя.

*Принципу гуманізації й гуманітаризації* належить одне з провідних місць у системі принципів організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів, оскільки сьогодні ці принципи відбивають основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошують на зростанні ролі й значенні людських відносин, взаємного розуміння учасниками навчального процесу успішності освіти загалом.

Процеси гуманізації й гуманітаризації є майже невід'ємними. Так, Л. В. Кондрашова говорить про те, що «гуманізація – це основа методів, притаманних гуманітарним наукам, пов'язаних з образним мисленням, уявою, естетичними оцінками, пошуком далеких аналогій і самостійних суджень. Гуманітаризація, – продовжує вона, – передбачає не просте засвоєння гуманітарного знання, а оволодіння особливим способом мислення, який дає змогу осмислити ситуації, що виникають, бути готовим до ді-

алогу культур, самоосвіти й самореалізації в системі нових відносин “людина – світ”». Мету гуманітарного знання Л. В. Кондрашова вбачає в збагаченні внутрішнього світу особистості, залученні її до естетичних цінностей, спонуканні до морального вдосконалення [6, с. 30].

Підводячи своєрідний підсумок, зазначимо, що в процесі організації самостійної освітньої діяльності студентів він означає: утвердження особистості студента як найвищої соціальної цінності, що визначає провідні цілі організації самостійної освітньої діяльності; найповніше розкриття його здібностей і задоволення різноманітних пізнавальних потреб через форми й методи самостійної діяльності, забезпечення пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей у змісті самостійної роботи; сприяння самоактуалізації студентів в умовах професійно орієнтованої самостійної навчальної діяльності, організація такої діяльності викладача й студента на засадах партнерства; створення в процесі її здійснення можливостей для творчості студентів, реалізації ними вільного вибору змісту, форм і методів самостійної освітньої діяльності.

*Принцип наступності* в організації самостійної освітньої діяльності повинен забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних і системних, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Дійсно, разом із засвоєнням спеціальних знань потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає в вирішенні операційно-адаптаційних завдань – тобто завдань, що поетапно пристосовують студентів до навчального процесу саме у вищому навчальному закладі шляхом усунення низького рівня змістово-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності.

Виклад теоретичного матеріалу, що супроводжується постановкою завдань, самостійний пошук вирішення яких міг би здійснюватися за умови організації інших форм навчального процесу, змушує студентів першого року навчання регулярно конкретизувати, узагальнювати й систематизувати відповідні ідеї, забезпечує зв'язки, що умовно можна позначити так: “лекція – лекція”, “лекція – практичне заняття”, “лекція – домашнє завдання”, “практичне завдання – домашнє завдання”, “лекція – контрольні заходи, екзамен (залік)” та ін.

Якісне збільшення частини такої цілеспрямованої й систематичної самостійної освітньої діяльності студентів першого року навчання під час аудиторних і позааудиторних занять виявляється можливим за умови готовності до неї студентів.

Завдання викладача, керуючись принципом наступності в організації самостійної освітньої діяльності студентів, полягає в доборі завдань, які поступово стають більш складними, їх систематичній постановці, визначенні розділу посібника для вивчення й здійснення контролю. При цьому, як свідчить педагогічний досвід, серед причин непопулярності додаткової самостійної роботи серед студентів – відсутність її оцінки з боку виклада-

ча, тому викладачеві треба підтримувати пріоритет “звітної” діяльності студента при виконанні різного роду завдань, продумати нові форми захоочування самостійної роботи з додатковими джерелами знань.

*Принцип науковості* в організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів полягає, насамперед, у тому, що для самостійного засвоєння повинні пропонуватися дійсно встановлені наукою знання, вони повинні бути науково доведені й перевірені.

На самостійне опрацювання повинні вноситися виважені теорії, які в більшості випадків тлумачать однозначно чи досить близько різні наукові школи, що не завдасть додаткових ускладнень для їх засвоєння. Потрібно запобігати винесенню на самостійне опанування наукових даних, які не знайшли відповідного й належного відображення в навчальних посібниках і підручниках, або містять у собі контраверсійні твердження й положення без чіткого виокремлення найбільш важливих, пріоритетних і практично значущих.

Принцип науковості в організації самостійної освітньої діяльності забезпечує відповідність навчальних планів і навчальних програм рівню соціального й науково-технічного прогресу стосовно змісту навчальної інформації, яка вноситься на самостійне опрацювання.

Реалізація принципу науковості також забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду, розкриває логіку окремих навчальних дисциплін і навчального процесу загалом.

*Принцип свідомості й активності* студентів відіграє важливу роль в організації самостійної освітньої діяльності, оскільки він виражає сутність діяльнісної концепції: неможливо навчити того, хто навчається, якщо він не захоче навчитись сам. Оволодіння знаннями й розвиток відбувається лише за умов наявності власної активної діяльності, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату.

У процесі організації самостійної освітньої діяльності визначений принцип актуалізується з причини того, що процес набуття значних обсягів знань відбувається без прямого втручання викладача, і саме від наявності й сформованості відповідного рівня свідомості й активності студента безпосередньо залежить кінцевий результат такої освітньої діяльності.

В основу цього принципу покладено закономірності, які встановлено наукою:

- справжня сутність людської освіти ґрунтується на глибоких і самостійно осмислених знаннях, яких набувають шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності;
- свідоме засвоєння знань студентами залежить від певних умов і факторів: мотивів навчання, рівня й характеру пізнавальної активності студентів загалом й рівня сформованості пізнавальної самостійності як специфічного й суттєвого показника успішності самостійної освітньої діяльності.

Власне пізнавальна активність студентів і їх пізнавальна самостійність є важливим фактором навчання й рішуче впливають на темп, глибину й міцність засвоєння навчального матеріалу. Свідомість, у свою чергу, зазвичай супроводжує активність та означає свідоме розуміння цілей, умотивоване прагнення до їх досягнення. Активність може бути репродуктивною або продуктивною, іншими словами, відтворювальною або творчою [3, с. 44].

У процесі організації самостійної освітньої діяльності студентів можливі різні рівні активності, і це треба мати на увазі викладачеві під час постановки перед студентом завдань для виконання самостійно. Всі рівні активності студента повинні підлягати стимулюванню для досягнення найкращих результатів самостійної освітньої діяльності.

*Принцип системності, послідовності й раціональності* організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів спирається на таке наукове положення: людина лише тоді володіє реальними знаннями, коли в її розумі відображається правильна й систематизована картина зовнішнього світу, яка являє собою систему взаємопов'язаних понять. Традиційно цей принцип містить у собі вимоги логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання чи вміння ґрунтується на попередньому й продовжує його.

Важливість цього принципу зумовлена твердженням про те, що універсальним засобом і головним способом формування системи наукових знань є певним чином організоване навчання, у якому система аудиторної роботи й самостійна освітня діяльність студента перебувають у взаємозв'язку й єдності. У контексті цього дослідження варто звернути особливу увагу на доцільність виваженого об'єднання й розподілу загального навчального матеріалу з кожної окремої дисципліни на модулі (відносно завершені самостійні блоки навчальної інформації), які передбачено для аудиторної роботи, й ті, які виносяться на самостійне опрацювання.

Потрібно запобігати винесенню на самостійну роботу матеріалу, який потребує обробки при безпосередньому втручанні викладача. Іноді трапляються й інші порушення принципу наступності, коли на самостійне опрацювання виносяться матеріал, який буде засвоюватися під час аудиторних занять наступних семестрів. Таким чином, самостійна й аудиторна робота повинні перебувати в гармонійному кореляційному співвідношенні, щоб перша стимулювала й активізувала іншу, і навпаки.

У процесі організації самостійної освітньої діяльності необхідно враховувати співвідношення обсягів навчального матеріалу, який виносяться на самостійне опрацювання, з різних дисциплін. Йдеться про реалії перевантажень студентів і недостатність часу для якісних занять самостійною освітньою діяльністю. Вважаємо, що існує дві об'єктивні причини для цього. По-перше, інформаційні обсяги, передбачені для самостійного засвоєння, не відповідають відведеній і передбаченій навчальними планами й навчальними програмами кількості годин, що суттєво негативно впливає на результати самостійної освітньої діяльності студентів і в результаті – на

якість підготовки фахівця загалом. По-друге, підготовка студентів до аудиторних занять дуже часто вимагає значних часових витрат, які вони намагаються компенсувати за рахунок часу, передбаченого на самостійну освітню діяльність з цієї дисципліни. І найгірше в цьому те, що все це зумовлене некомпетентністю викладача стосовно організації роботи під час аудиторних занять, нездатністю раціонально розподілити навчальний час студентів, неспроможністю організувати оперативну перевірку їх знань. У результаті цього студенти можуть взагалі залишати поза увагою обсяг самостійної освітньої діяльності і повернутися до неї в кращих випадках при підготовці до іспитів чи заліків, які є кінцевою формою контролю знань. Тому ми й говоримо про раціональність розподілу навчального матеріалу в часі й за змістом, його відповідність кількості годин, передбачених програмою.

*Принцип доступності й достатнього рівня складності* в організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих закладів освіти зумовлюється необхідністю врахування реальних можливостей тих, хто навчається, відмовою від інтелектуальних та емоційних перевантажень, які негативно впливають на фізичний і психічний стан студентів.

В основу цього принципу також покладено закон тезаурусу (від лат. *thesaurus* – скарб). У переносному значенні під ним розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь і способів мислення. Особливого значення цей принцип набуває на початкових етапах перебування студентів у вищій школі, оскільки їх спосіб мислення ще не повністю відповідає вимогам вищої школи й зазвичай позбавлений самостійності.

Для запобігання додаткових труднощів варто уникати винесення на самостійне опрацювання контраверсійних теорій і положень, особливо протягом першого року навчання, коли відбувається адаптація вчорашнього школяра до нових умов організації навчального процесу, коли особливої уваги потрібно надавати не стільки інформаційному навантаженню самостійної освітньої діяльності, скільки організаційній стороні процесу, спрямованій на формування вмінь і навичок, які б стали в нагоді в подальшій самостійній освітній діяльності та забезпечили б її успішне здійснення на наступних курсах, коли обсяги навчального матеріалу, призначеного для самостійного опрацювання, будуть постійно збільшуватися.

Але, з іншого боку, зміст самостійної освітньої діяльності не повинен бути занадто легким, у ньому варто дотримуватися певної міри психічного напруження, яке є необхідним для підтримання в студентів інтелектуального й енергетичного тону, активності й інтенсифікації пошукових дій, пов'язаних із подоланням труднощів у навчанні.

*Принцип зв'язку теорії з практикою* в організації самостійної освітньої діяльності студентів ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: точка зору життя, практики – основна точка зору пізнання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфера застосування результатів навчання.



Стосовно організації самостійної освітньої діяльності цей принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії при розв'язанні завдань практики, розкритті необхідності поєднання різних теоретичних та емпіричних методів у педагогічному пошуку, відображенні передового досвіду шкіл як джерела педагогічної теорії.

Усі знання, які отримують студенти в процесі самостійної освітньої діяльності, повинні подаватися в сучасному, доступному трактуванні. Предметом вивчення повинні бути й історія науки, і сучасні теорії, і ті прогнози, які пропонує наука, особливо про можливі шляхи досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії всередині людського суспільства.

**Висновки.** Визначальну роль в організації навчання у вищому навчальному закладі відіграють наукові теорії, а не практика. Але теорію, для того, щоб вона не залишалася абстрактною, потрібно будувати на основі вже накопиченого студентами досвіду, спиратись на нього, розвивати його. Після вивчення певних теоретичних положень необхідно надати їм вихід у практику, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, формувати в студентів уміння й навички практичного застосування отриманих знань. Саме дотриманню всіх перерахованих вимог взаємозв'язку теорії й практики повинен відповідати процес організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Здійснений аналіз сукупності принципів (самостійності; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою) визначають вимоги системи організації самостійної освітньої діяльності студентів до викладачів, дидактичної системи, зв'язків і взаємовідношень між компонентами навчання у вищому навчальному закладі.

Реалізація розробленої системи принципів організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів забезпечить теоретичне обґрунтування й практичну реалізацію педагогічної системи, а також цілісної педагогічної моделі організації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів.

#### **Список використаної літератури**

1. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / В. К. Буряк. – Київ : Деміур. – 2005. – 232 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
4. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. Спец. випуск "Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти". – 2003. – № 6. – С. 32–40.

5. Коменский Я. А. Избр. пед. сочинения в 2-х т. Великая дидактика / Я. А. Коменский ; ред. и вв. ст., прим. проф. А. А. Красновского. – Москва : Учпедгиз, 1982. – Т. 1. – 520 с.
6. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ, 1996. – 74 с.
7. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
8. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
9. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – Київ : Гол. ред. УРЕ, 1977. – 775 с.
10. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Знание, 1987. – 80 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2017.

---

**Малыхин А. В. Принципы организации самостоятельной образовательной деятельности студентов**

*В статье освещены принципы организации самостоятельной образовательной деятельности студентов. Осуществлен анализ совокупности принципов. Рассмотрена система принципов, которая имеет собственную внутреннюю взаимосвязь и взаимобусловленность. Подходя к разработке принципов, мы исходим из того, что самостоятельная образовательная деятельность студентов в условиях высшего учебного заведения является неотъемлемой составляющей общего образовательного процесса подготовки специалиста согласно действующему Государственному стандарту.*

**Ключевые слова:** принцип, принципы организации, самостоятельная образовательная деятельность, совокупность принципов.

**Malykhin O. Principles of Students' Individual Educational Activity Organization**

*The article highlights the principles of organization of self-educational activity of students. Analyzing a set of principles. The system of principles, which has its own internal relationship and interdependence. When developing principles, we proceed from the premise that students' individual educational activity at higher educational institutions is an integral component of the general educational process designed to train a specialist who would correspond to the existing requirements of the state standard. All the knowledge which students gain within their individual educational activity has to be presented in modern, understandable renderings; the history of science, modern theories and possible expectations, offered by science, especially those which concern the possible ways to reach harmony between nature and people, may all serve as the subjects of studies. The conducted analysis of the paradigm of principles of individualism; humanization and humanitarization; succession; scientific character; consciousness and activeness; systematicity, consistency and rationality; accessibility and sufficient level of complexity; connection between theory and practice determines the requirements of the organization of students' individual educational activities system to lecturers, students, didactic system, links and interrelations among different components of education at a higher educational institution. The implementation of the elaborated system of principles of organization of individual educational activity of students at higher educational institutions will provide the theoretical basis and practical implementation of pedagogical system as well of an integral pedagogical model of organization of individual educational activity of students at higher educational institutions.*

**Key words:** the principle, the principles of organization of self-educational activity, a set of principles.

УДК 378.147:373.31

С. Ю. МАСИЧ

докторант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Педагогічна техніка є невід'ємним компонентом у структурі професійної майстерності викладача вищої школи, що потребує постійного саморозвитку і самовдосконалення викладача. Педагогічна техніка є комплексом або сукупністю вмінь і прийомів, що використовує викладач для найбільш повного досягнення цілей своєї діяльності, допомагають йому глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, домогтися оптимальних результатів у навчально-виховній роботі. Складовими педагогічної техніки є: техніка мовлення, техніка зовнішнього вигляду, техніка педагогічного спілкування, психотехніка. Серед шляхів оволодіння педагогічною технікою визначають: знання психології спілкування і міжособистісних відносин; знання суті мови і мовлення як засобів спілкування; знання особливостей сприйняття мовлення; знання голосо-мовленнєвого апарату людини й засобів його розвитку; володіння мімічними, мікромімічними, пантомімічними навичками; усвідомлення норм педагогічної естетики. Вдосконалення педагогічної техніки викладача вищої школи передбачає: саморегуляцію власних психічних станів; управління власним психоемоційним станом; розвиток виразності мовлення; формування акторської та режисерської майстерності.*

**Ключові слова:** професійна майстерність, педагогічна техніка, мовлення, зовнішній вигляд, педагогічне спілкування, психотехніка, саморегуляція, саморозвиток, самовдосконалення.

Сучасні суспільно-політичні та економічні зміни в Україні зумовлюють загострення потреби у формуванні фахівця не лише як носія певних виробничих функцій, а як всебічно розвиненої соціально активної особистості, яка має фундаментальну освіту, високий рівень особистісної та професійної культури, сформовану професійну компетентність. Особливу роль при цьому відіграє особистість викладача вищого навчального закладу, який займається як підготовкою професійного працівника, так і розвитком його як особистості. Діяльність викладача є різнобічною і творчою, що зумовлює необхідність у ґрунтовній всебічній його підготовленості до неї. При цьому якість професійної діяльності викладача вишу буде визначатися продуктивністю його взаємодії і впливу на студента як суб'єкта навчання. Визначальну роль, разом із високою культурою і професійною компетентністю, відіграє професійна техніка, що сприяє підвищенню ефективності, оптимальності та оперативності його професійної діяльності.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури визначити суть і структуру педагогічної техніки викладача вищої школи та засоби її розвитку.

Аналіз наукової літератури свідчить про існування розбіжностей у підході до визначення суті педагогічної техніки серед учених. Так, існує низка праць, у яких поняття “педагогічна техніка” розглядають як: комплекс знань, умінь, навичок, необхідних педагогу для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані ним методи педагогічного впливу як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив загалом [1]; комплекс загально-педагогічних і психологічних умінь, що допомагає вчителю володіти власним станом, настроєм, емоціями, тілом, мовою [2].

Досить поширеним є визначення педагогічної техніки як комплексу або сукупності вмінь і прийомів, що використовуються викладачем для найповнішого досягнення цілей своєї діяльності, та допомагають йому глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, домогтися оптимальних результатів у навчально-виховній роботі тощо [3; 8]. Це комплекс умінь викладача, що сприяють його оптимальній і творчій поведінці та ефективній взаємодії зі студентами в будь-яких педагогічних ситуаціях [3].

Розробкою проблеми педагогічної техніки ґрунтовно займався І. Зязюн, який визначає її як сукупність професійних умінь, що сприяють гармонії внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його прояву [4].

Також цікавим є визначення педагогічної техніки як інтегративної властивості особистості, яка характеризується цілісністю, що виявляється у віддиференційованості від інших властивостей і внутрішньою єдністю її складових (емоційно-вольового, змістового, поведінкового) компонентів і реалізується через уміння здійснювати педагогічно доцільний вплив на учасників навчально-виховного процесу емоційно виразними засобами [5].

Наявність широкого спектру різноманітних педагогічних ситуацій у професійній діяльності викладача вищої школи зумовлює необхідність у його творчій поведінці. Саме педагогічна техніка є тим комплексом умінь викладача, який сприяє його оптимальній творчій поведінці, тобто ефективній взаємодії зі студентами в різних педагогічних ситуаціях.

Отже, розвинена педагогічна техніка допомагає викладачеві найкращим чином виразити себе в педагогічній діяльності, розкрити у взаємодії зі студентами всі свої найкращі особистісні і професійні якості. Це, в свою чергу, сприяє зростанню задоволеності викладача від своєї професійної діяльності.

Педагогічна техніка характеризується низкою особливостей [6]. По-перше, безпосередня взаємодія викладача зі студентами робить прояв умінь педагогічної техніки значною мірою ситуативним, спонтанним, імпровізаційним. Розвинена педагогічна техніка дає змогу викладачеві швидко знайти необхідні слова, інтонацію, погляд, жест, зберігати спокій і здатність до ясного мислення, аналізу в найгостріших і несподіваних педагогічних ситуаціях. Крім того, в реальній педагогічній взаємодії всі вміння викладача в галузі педагогічної техніки проявляються одночасно. Мова су-

проводжується жестами, мімікою, рухом, неперервне самоспостереження дає можливість успішно коригувати відбір виразних засобів тощо.

По-друге, вміння педагогічної техніки мають виражений індивідуально-особистісний характер, тобто формуються на основі індивідуальних психофізіологічних особливостей викладача. Індивідуальна педагогічна техніка істотно залежить від віку, статі, темпераменту, характеру викладача, стану здоров'я, анатоμο-фізіологічних особливостей. Тісний зв'язок умінь педагогічної техніки з індивідуально-особистісними особливостями викладача виявляється не лише в індивідуальній забарвленості цих умінь, а й у тому, що їх формування та розвиток безпосередньо впливає на особистість викладача.

По-третє, саме через вміння педагогічної техніки в педагогічній взаємодії найповніше розкриваються студентам моральні та естетичні позиції викладача. Буде справедливим сказати, що рівень сформованості даних умінь значною мірою відображає рівень загальної культури викладача, так би мовити, педагогічний потенціал його особистості. Якщо мова викладача бідна і неохайна, якщо він з кожного приводу дає волю своїм емоціям, відрізняється поганим смаком, естетичною глухотою, то "правильні" слова "потрібні" заходи не матимуть впливу ні на розум, ні на почуття студентів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вчені по-різному визначають структуру педагогічної техніки, хоча змістове її наповнення майже збігається. Так, у поняття "педагогічна техніка" прийнято включати дві групи компонентів: 1) вміння викладача управляти власною поведінкою: володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка); управління емоціями, настроєм (зняття надлишкової психічної напруги, створення творчого самопочуття); соціально-перцептивні здібності (увага, спостережливість, уява); техніка мовлення (дихання, постановка голосу, дикція, темп мовлення) тощо; 2) вміння викладача впливати на особистість і колектив (дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні вміння; технологічні прийоми висування вимог; управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо) [6].

Низка вчених визначає такі складові педагогічної техніки: *техніка мовлення* (граматична правильність, виразність, образність, гумор, техніка мовлення (постановка і тембр голосу, емоційність, переконливість, багатство інтонацій та відтінків, дикція, темп)); *техніка зовнішнього вигляду* (вміння правильно сидіти, стояти, виявляти впевненість, спокій, доброзичливість (постава, одяг, зачіска, міміка, пантоміміка, емоційна виразність)); *техніка педагогічного спілкування* (вміння слухати; ставити запитання; аналізувати відповідь; бути уважним, спостережливим; розуміти інших; встановлювати контакт; бачити й розуміти реакцію аудиторії; передавати своє ставлення до того, про що йдеться; зацікавити, захопити поясненням, розповіддю, повідомленням; орієнтуватися в ситуації); *психотехніка* (вміння створювати необхідний настрій, знімати зайву напругу, хвилюван-

ня, долати власну нерішучість і мобілізувати себе, стримувати себе в стресових ситуаціях; здатність до перевтілення, до гри, управління своїм настроєм) [3, с. 18].

Л. Рувинський визначає: *зовнішню педагогічну техніку* як сукупність таких складових: техніка мовлення (звучність, польотність, висота, темп, тембр, дикція та артикуляція); засоби зовнішньої естетичної виразності (фізіологічні – зріст, хода, статура, колір шкіри, волосся, очей; функціональні – постава, візуальний контакт, дистанція, жести, міміка, пантоміміка; соціальні – зачіска, одяг, взуття, макіяж, аксесуари); комунікативна техніка; техніка професійно-педагогічного спілкування; *внутрішню педагогічну техніку* – як техніку саморегуляції психофізичного самопочуття; техніку використання у професійній діяльності особливостей власних пізнавальних психічних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення тощо). Вчений зазначає, що володіння зовнішньою та внутрішньою техніками викладачем є сходиною до успіху у його професійній діяльності, показником його педагогічної майстерності [7].

Вчені описують принципи педагогічної техніки, зауважуючи на тому, що кожен з них реалізується за допомогою конкретних прийомів, що підтримують один одне, утворюючи при цьому систему, а саме: *принцип свободи вибору*, який полягає в необхідності надання студентові право вибору, яке зумовлює, в свою чергу, почуття відповідальності за свій вибір. Цей принцип передбачає використання в освітньому процесі ситуаційних професійних завдань, ділові ігри для студентів тощо; *принцип відкритості* полягає не лише в наданні певних знань студентам, а й у відкритті їх меж, тобто ставити перед студентами такі завдання і проблеми, вирішення яких зумовлює вихід за межі дисципліни, що вивчається; *принцип діяльності*, який передбачає пропущення знань, отриманих у навчальному закладі, через діяльність, тобто оволодіння певними вміннями і навичками, прийомами. При цьому необхідно в освітньому процесі вишу створювати такі умови навчально-практичної діяльності, щоб студенти могли активно застосовувати набуті теоретичні знання для вирішення практичних завдань, що, в результаті, сприятиме наближенню навчальної та наукової роботи студентів у співробітництві з викладачами; *принцип зворотного зв'язку*, що передбачає відстеження викладачем у процесі занять настрою студентів, ступеня зацікавленості, рівня розуміння ними предмету тощо; *принцип ідеальності і високого ККД*. Будь-яка наша дія характеризується не лише тією користю, яку ми від неї отримуємо, а й певними затратами (сили, часу, грошима тощо). Цей принцип передбачає необхідність максимального використання знань, можливостей та інтересів студентів з метою підвищення результативності і зменшення витрат у процесі навчання, а також активне включення студентів в управління своїм колективом, самотійному навчанню один одного [8].

Важливим є питання оволодіння викладачем педагогічною технікою. Так, низка вчених (О. Жукова, О. Калягін, І. Погорелова) серед шляхів оволодіння педагогічною технікою визначають: 1) знання психології спілкування і міжособистісних відносин; 2) знання суті мови і мовлення як засобів спілкування; знання особливостей сприйняття мовлення; 3) знання голосо-мовленнєвого апарату людини і засобів його розвитку; 4) володіння мімічними, мікромімічними, пантомімічними навичками; 5) усвідомлення норм педагогічної естетики [8].

Вдосконалення педагогічної техніки викладача вищої школи передбачає: саморегуляцію власних психічних станів; управління власним психо-емоційним станом; розвиток виразності мовлення; формування акторської та режисерської майстерності [6]. Розглянемо їх детальніше.

Проблема саморегуляції психічних станів викладачів вищих навчальних закладів безпосередньо пов'язана з ефективністю і вдосконаленням їх діяльності. Викладачі постійно відчувають збільшення інформаційного навантаження, емоційне перенапруження і необхідність вирішення різноманітних педагогічних завдань. Усе це вимагає створення таких умов, при яких викладачі могли б управляти своїми психічними станами, тому що від них залежить продуктивність навчального процесу. Звідси необхідність стимулювати пошук науково обґрунтованих можливостей управління психічними станами і поведінкою викладачів у процесі освітньої діяльності за допомогою саморегуляції. Володіння прийомами і способами психічної саморегуляції дасть змогу викладачам управляти власними емоційними станами шляхом впливу педагога на самого себе, що і є однією з умов успішного самовдосконалення.

Результативність діяльності викладача вишу залежить від його цілеспрямованості, психолого-педагогічної культури і реалізації професійних завдань, а також психічного стану. Зміст і умови діяльності викладачів постійно змінюються – сучасна вища школа потребує активних, комунікативних, самостійних, творчих, здатних приймати рішення і домагатися відповідних результатів. Викладачі працюють в умовах підвищеної відповідальності і свободи професійної діяльності, при цьому акцент переноситься на його особистісні якості.

Успішність педагогічної діяльності залежить від сформованості системи психічної саморегуляції. Відсутність умінь і навичок психічної саморегуляції призводить до професійних деструкцій і, як наслідок, – до зниження результативності навчально-виховного процесу. Розвинена саморегуляція сприяє цілеспрямованості, професійному зростанню, концентрації уваги і зусиль на вирішенні педагогічних завдань.

Управління творчим самопочуттям у процесі спілкування зі студентами і безпосередньо перед ним – найважливіша професійна вимога до праці викладача, свободи і результативності його поведінки в аудиторії, до спілкування зі студентами тощо. Емоційне настроювання перед заняттями

як важливий компонент управління творчим самопочуттям викладача є багатоканальним, при якому можна виділити такі напрями: а) звернення до матеріалу майбутньої діяльності, пошук у ньому потрібних стимулів для творчого самопочуття; б) звернення до аудиторії, пошук у майбутньому спілкуванні з нею творчого підйому; в) обидва ці напрями реалізуються через пошук викладачем у собі необхідних почуттів і переживань, спрямованих на майбутню діяльність, інакше кажучи, педагог повинен заново захопитися давно знайомим і відчувати задоволення від майбутньої роботи з аудиторією.

У самостійній роботі викладачів щодо вдосконалення своєї промови можна виділити кілька напрямів: самоконтроль і розвиток культури мовлення, створення установки на володіння правильною літературною мовою в усіх ситуаціях мовного спілкування. Ідеться про виховання в себе звички і потреби в постійному вивченні та підвищенні власного рівня культури мовлення.

Виразності мови можна досягти шляхом її вмілого інтонування відповідно до змісту, вимови, і доречного використання образотворчих засобів мови. Також умовою продуктивної комунікативної поведінки викладача є його стиль спілкування. Важливо вивчити себе, розібравшись не лише в своїй техніці спілкування, а й з'ясувавши свою соціальну позицію в спілкуванні. Для того, щоб мова викладача була успішною, необхідно розвивати загальні психофізичні особливості особистості, що створюють передумови для успішного володіння мовленнєвими навичками і вміннями.

Викладачі знають, як важко буває утримати на заняттях увагу студентів, спонукати їх до активної, осмисленої дії. Сьогодні викладачеві особливо важко: в нього в аудиторії сидять учні космічної ери і швидкостей, вони пересичені телевізійними передачами, фільмами, музикою, інформацією. А викладачеві один на один з аудиторією треба утримати увагу студента впродовж пари і не лише утримати, а ще й проконтролювати засвоєння, здійснити навчання та виховання. Без гами естетичних почуттів не відбувається таїнство переходу досвіду викладача в досвід учня. Як домогтися цього переходу практично? Вчення К. Станіславського і його відома система відкривають можливість для вирішення багатьох проблем у підготовці викладача [6].

**Висновки.** Отже, педагогічна майстерність викладача вищої школи значною мірою визначає рівень професіоналізму і успішність здійснення педагогічної діяльності. Педагогічна техніка є невід'ємним компонентом у структурі професійної майстерності викладача вищої школи, що потребує постійного саморозвитку і самовдосконалення викладача. Перспективною при цьому залишається проблема вивчення шляхів і засобів розвитку педагогічної техніки.



**Список використаної літератури**

1. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Советская энциклопедия, 1964–1968. – Т. 4. – 1998. – 912 с.
2. Якса Н. В. Основи педагогічних знань / Н. В. Якса. – Київ : Знання, 2007. – 64 с.
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Харків : НФаУ, 2009. – 150 с.
4. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 246 с.
5. Максименко І. Формування педагогічної техніки в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки / І. Максименко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 57–60.
6. Краснопахтова Л. И. Педагогическая техника преподавателя высшей школы как элемент педагогического мастерства : учеб. пособ. / Л. И. Краснопахтова. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 97 с.
7. Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Жукова Е. В. Педагогическая техника как один из компонентов педагогического мастерства преподавателя высшей школы / Е. В. Жукова, И. Г. Погорелова, А. Н. Калягин // Сибирский медицинский журнал. – 2009. – № 2. – С. 125–126.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Масич С. Ю. Педагогическая техника преподавателя высшего учебного заведения**

*Педагогическая техника является неотъемлемым компонентом в структуре профессионального мастерства преподавателя высшей школы и требует постоянного саморазвития и самосовершенствования преподавателя. Педагогическая техника представляет собой комплекс или совокупность умений и приемов, используемых преподавателем для наиболее полного достижения целей своей деятельности, которые помогают ему глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в учебно-воспитательной работе. Компонентами педагогической техники являются: техника речи, техника внешнего вида, техника педагогического общения, психотехника. Пути овладения педагогической техникой: знание психологии общения и межличностных отношений; знания сути языка и речи как средства общения; знание особенностей восприятия речи; знания голосо-речевого аппарата человека и средств его развития; владение мимическими, микроимическими, пантомимическими навыками; осознание норм педагогической эстетики. Совершенствование педагогической техники преподавателя высшей школы предполагает: саморегуляцию собственных психических состояний; управления собственным психоэмоциональным состоянием; развитие выразительности речи; формирование актерского и режиссерского мастерства.*

**Ключевые слова:** профессиональное мастерство, педагогическая техника, речь, внешний вид, педагогическое общение, психотехника, саморегуляция, саморазвитие, самосовершенствование.

**Masych S. Pedagogical Technique of the Teacher of Higher Educational Institution**

*Pedagogical technique is an integral component in the structure of professional skills of a high school that requires constant self-development and self-improvement of the teacher. Pedagogical technique is complex or set of skills and techniques used by the teacher to the fullest to achieve the objectives of the activity, help him deeper, brighter, more talented to express themselves, to achieve optimum results in educational work, contribute to its optimum and creative behavior and effective interaction with students in any educational situations. Features*

*of educational technology are as situational, improvisational nature of the interaction between teacher and students; conditionality individual physiological characteristics of the teacher and others. The components of educational technology are: appliances speech; appliances appearance; teacher communication equipment; psychotechnique. Principles of educational technology are: the principle of freedom of choice, the principle of transparency, the principle of the principle of feedback, ideal principle and high efficiency. Among the ways of mastering teaching techniques determine: knowledge of psychology, communication and interpersonal relations; knowledge of the essence of language and speech as a means of communication; knowledge of the perception of speech; knowledge-voice vocal apparatus of man and the means of its development; possession of laughter, mikromime, pantomime skills; awareness of educational standards of aesthetics. Improving educational technology high school teacher involves: self-regulation of their own mental states; Management own psycho-emotional condition; development expressiveness of speech; formation of acting and directing.*

**Key words:** *professional skills, pedagogical technique, speech, appearance, pedagogical communication, psychotechnics, self-regulation, self-development, self-improvement.*

**Л. К. СТРИЛЕЦЬ**

завідувач кафедри

**Н. В. ЯКОВЕНКО**

старший викладач

**І. М. БЕРЕЗНЕВА**

старший викладач

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ВНЗ

*У статті йдеться про сучасну систему навчання іноземної мови у військових ВНЗ, яка вибудовується на основі компетентнісного підходу. Саме такий підхід сприяє оновленню змісту і методів викладання для реалізації професійних та особистісних потреб курсантів. Доведено, що компетентності, які формуються у процесі вивчення іноземних мов, багатофункціональні, оскільки можуть задовольняти потреби не лише вирішення професійних завдань, а й виконання соціальних ролей, повсякденного життя курсанта. Визначено, що формування компетентностей здійснюється з опорою на діяльність, що є логічним для побудови системи навчання іноземної мови, оскільки враховує сучасні тенденції в галузі лінгвістичної освіти. Авторами визначено, що важливим складником компетентнісного підходу є орієнтація навчання на особистісний компонент, оскільки в центрі навчання перебуває курсант як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання передбачає врахування індивідуально-психологічних, вікових, національних його особливостей. Відповідно, технології навчання спрямовані на формування у майбутнього військового фахівця здатності здійснювати різноманітні види активної мовленнєвої діяльності. Доведено, що компетентнісний підхід дає змогу застосовувати інноваційні методи навчання, зокрема когнітивні, креативні та організаційно-діяльнісні, які дають можливість курсантам засвоювати іноземну мову в результаті самостійного пошуку.*

**Ключові слова:** підхід, компетентність, іноземний, мова, курсант, військовий, стратегія, навчання, діяльність, інноваційний.

Значущість іноземних мов у сучасному світі важко переоцінити, хоча б тому, що ХХІ століття назване ЮНЕСКО “століттям поліглотів”, тобто знання іноземної мови, а то й кількох, стає необхідною умовою освіченості в постіндустріальному суспільстві. В умовах зростаючої інтеграції світової спільноти та включення нашої країни у світову господарсько-економічну систему іноземна мова розглядається як засіб спілкування у майбутній професійній діяльності. З позиції сучасного компетентнісного підходу стратегічною метою навчання іноземних мов у ВНЗ стає формування “вторинної мовної особистості” фахівця, готового до професійної міжкультурної комунікації. Отже, найважливішою вимогою до рівня та якості підготовки фахівця є його рівень лінгвістичної підготовки. Саме зараз є передумови для перегляду існуючого підходу до навчання й застосовуваних методів, їх оновлення на основі компетентнісного підходу, який відповідає

вимогам модернізації професійної освіти, соціальним замовленням суспільства і новітнім досягненням в галузі методики і суміжних з нею наук.

**Мета статті** – визначити переваги застосування компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у військовому ВНЗ, охарактеризувати методи навчання, які довели свою ефективність.

Багато дослідників проблем навчання іноземним мовам у вищій школі виділяють такі сучасні напрями в освіті: більш глибоке осмислення освітніх рівнів як безперервного ланцюга освіти; комп'ютеризація і технологізація навчання, що сприяють розвитку інтелектуальної діяльності студентів; упровадження активних методів і форм навчання, що включають у діяльність студентів елементи проблемності, наукового пошуку, самостійної роботи; використання активних прийомів навчання, які стимулюють та організують спілкування, творчу та самостійну діяльність студентів; акцент на організації навчання як колективної, спільної діяльності викладача і студента, що передбачає використання інтерактивних методів навчання.

Названі вище напрями свідчать про те, що діяльнісна спрямованість мовної освіти у ВНЗ залишається найбільш значущою, про що свідчать праці Л. Абрасімової, В. Гарашенко, О. Мірошніченко, В. Селезньова, С. Титова та ін. Це не суперечить компетентнісному підходу, який покликаний замінити систему знань, умінь і навичок набором компетентностей, які будуть формуватися у студентів на основі оновленого змісту й у процесі їх діяльності щодо оволодіння цим змістом. Останнім часом у дидактиці вищої освіти розробляються ідеї розгляду результатів навчання через компетентності (ключові, базові, спеціальні) [1; 2]. Цілком очевидно, що знання не передаються, їх отримують у процесі особистісно значущої діяльності і без певних умінь і навичок використання їх неможливо вирішити проблему якісної підготовки студента до майбутньої професійної діяльності. Цей підхід доречно застосовувати й у процесі підготовки військових фахівців.

Компетентність у нашому розумінні – це діяльнісна категорія: бути компетентним означає бути здатним (вміти) мобілізувати отримані знання і досвід у тій чи іншій ситуації. Це поняття за своїм змістом охоплює і необхідну поінформованість, і здатність та можливість її застосування, і фактичне її втілення в реальній діяльності. При цьому компетентність не зводиться до знань, навичок і вмінь, вона включає їх у себе, оскільки вони є формами прояву компетентності на різних етапах її формування. Процес формування компетентності в принципі не повинен закінчуватися, а навпаки – проявлятися і посилюватися в процесі освіти, звичайно, за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в тому чи іншому виді діяльності.

Таким чином, компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації і може проявлятися тільки в діяльності. Вона пов'язує воедино одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в конкретних ситуаціях. Формуються компетентності багатofункціональні, оскільки можуть реалізуватися в повсякденному житті студента для вирішення різних проблем і професійних завдань, виконання соціальних ро-

лей тощо. Компетенції тому міжпредметні й міждисциплінарні. Саме вони забезпечують подальший інтелектуальний розвиток студента, його мислення, самооцінку, саморефлексію. Опора на діяльність при формуванні компетентностей, таким чином, логічна і доцільна для побудови системи навчання іноземних мов у ВНЗ, оскільки враховує сучасні тенденції в галузі лінгвістичної освіти і є умовою її модернізації. Розглядаючи компетентнісний підхід, не можна виключати його особистісну складову, яка означає, насамперед, що в центрі навчання перебуває курсант як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних, вікових, національних і статусних особливостей його особистості. Урахування здійснюється шляхом вибору змісту і форм навчальних завдань, шляхом характеру взаємодії з ним. Адресовані курсанту завдання в умовах реалізації компетентнісного підходу стимулюють його особистісну, інтелектуальну активність, спрямовують його навчальну діяльність. Отже, здійснюється не тільки урахування індивідуально-психологічних особливостей курсанта, але й подальший розвиток його пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик. Таким чином, сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що в центрі навчання перебуває сам курсант, а на основі оновленого змісту освіти буде формуватися його компетентність (компетентності або комплекс компетенцій), у той час як процес освоєння відібраного змісту буде мати діяльнісний характер. Відповідно, технології навчання будуть спрямовані на формування у майбутнього фахівця здібностей здійснювати різного виду дії, у процесі здійснення діяльності курсант буде опановувати нові компетентності. Ефективність професійного і особистісного розвитку майбутнього фахівця багато в чому визначається змістом, що також відповідає розглянутому у статті підходу, який служить теоретичним обґрунтуванням вирішення багатьох методичних питань, таких як відбір, організація, послідовність вивчення мовного і мовленнєвого матеріалу та способів його подання й тренування з урахуванням комунікативних потреб курсантів. Відповідно до компетентнісного підходу, засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом передачі інформації про нього курсанту, а в процесі власної діяльності курсанта щодо оволодіння цим змістом. У процесі такої діяльності відбувається формування здібностей, умінь і навичок. Оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою мовної діяльності, яка, в свою чергу, сприяє вирішенню завдань продуктивної професійної діяльності в умовах соціальної і професійної взаємодії, навчання іноземним мовам неодмінно має діяльнісний характер. Учасники спілкування вирішують реальні або уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Таким чином, діяльнісна сутність навчання іноземних мов реалізується через діяльнісні завдання, прийоми і вправи. Сенс компетентнісного підходу стосовно мовної освіти у ВНЗ розкривається через формування комунікативної компетенції, до складу якої входять мовна, дискур-

сивна, розмовна, прагматична, соціально-лінгвістична, соціокультурна, стратегічна, розумова та інші компетенції.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності дає змогу курсантам військових ВНЗ бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою, використовувати іноземну мову для професійного розвитку. Компетентнісний підхід забезпечує реалізацію комунікативної спрямованості навчання іноземної мови. Особливості проявляються в:

- необхідності реалізації комунікативних технологій формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, письмо, слухання, говоріння);
- обов'язковому використанні комплексного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- обліку індивідуальних інтересів і особливостей курсантів, різних когнітивних стилів для підвищення ефективності засвоєння матеріалу;
- використанні таких комунікативних завдань, які сприяють формуванню різних компетенцій;
- автентичності навчального матеріалу, який покликаний надавати зразки природної мови носіїв мови різних сфер спілкування;
- наявності свідомого компонента в навчанні і цілеспрямованості будь-якої дії та діяльності.

В умовах реалізації компетентнісного підходу у навчанні іноземних мов комунікативно спрямований зміст навчання іноземної мови забезпечує розвиток активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності курсантів. Під змістом навчання ми розуміємо сукупність того, що пропонується для діяльності курсантів, а також сукупність того, що вони повинні засвоїти, щоб якість і рівень володіння мовою відповідали цілям, завданням ВНЗ і умовам навчання. Таке визначення дає змогу включити до компонентного складу змісту навчання іноземної мови завдання, що являють собою таку одиницю навчання, яка забезпечує, по-перше, одно- або багаторазове виконання низки операцій мовного чи мовленнєвого характеру, а по-друге, упорядковує предметні дії з відібраним матеріалом, тобто діяльність студентів щодо засвоєння пропонованого матеріалу.

Особлива цінність компетентнісного підходу при навчанні іноземної мови проявляється в можливості використовувати інноваційні методи навчання, до яких ми відносимо когнітивні, креативні і діяльнісні методи навчання, спрямовані на створення курсанатми освітньої продукції.

Серед них особливий інтерес при навчанні іноземним мовам становлять:

- метод евристичного дослідження. Він припускає, що курсанти самостійно досліджують заданий об'єкт за таким планом: цілі дослідження – план роботи – факти про об'єкт – досліди, малюнки дослідів, нові факти – які питання і проблеми – версії відповідей, гіпотези – рефлексивні судження, усвідомлені способи діяльності та результати, висновки;
- метод евристичних питань. Він був розроблений давньоримським педагогом і оратором Квінтіліаном. Щоб відшукати відомості про якусь

подію або об'єкти, ставлять шість ключових запитань: Хто? Що? Навіщо? Де? Як? Коли? Парні сполучення питань породжують нові питання, наприклад: як – коли? Відповіді на ці питання та їх всілякі поєднання породжують незвичайні ідеї та рішення щодо досліджуваного об'єкта, а, отже – стимулюють розвиток інтелектуальної активності особистості курсанта;

– метод евристичного спостереження. Курсанти, які здійснюють спостереження, отримують власний результат, який включає: а) інформаційний результат спостереження; б) застосований спосіб спостереження; в) комплекс особистих дій і відчуттів, які супроводжували спостереження. Ступінь творчості курсантів у процесі спостереження визначається новизною одержаних результатів порівняно з уже наявними у нього раніше. Одночасно з отриманням заданої викладачем інформації багато студентів під час спостереження бачать особливості спостережуваного об'єкта, тобто здобувають нову інформацію і конструюють нові знання. Цей метод передбачає розвиток спостережливості – здатності виділяти в явищах і фактах найбільш суттєві сторони і взаємозв'язки, що є невід'ємною частиною процесу активізації розумової діяльності;

– метод гіпотез. Курсантам пропонується завдання – сконструювати версії відповідей на поставлені викладачем запитання або проблему. Первісним завданням є вибір підстав для конструювання версій. Курсанти пропонують вихідні позиції або точки зору на проблему, засвоюють різнонауковий, різноплановий підхід до конструювання гіпотез. Потім вчать найбільш повно і чітко формулювати варіанти своїх відповідей, спираючись на логіку та інтуїцію. Метод гіпотез розвивається при вирішенні прогностичних завдань типу “що буде, якщо” й є ефективним у будь-якій освітній галузі як спосіб розвитку навичок передбачення, прогнозування, гіпотетичності;

– метод багатомірних матриць – знаходження нових, несподіваних та оригінальних ідей шляхом зіставлення різних комбінацій відомих і невідомих елементів;

– метод інверсії або метод звернення – застосування принципово протилежної альтернативи рішення, коли стереотипні прийоми виявляються марними тощо.

Не менш важливим типом методів навчання при реалізації компетентнісного підходу є організаційні методи, до яких можна зарахувати:

– метод цілепокладання. Він передбачає вибір курсантами цілей із запропонованого викладачами набору, їх класифікацію з подальшою деталізацією й обговорення за допомогою заданих алгоритмів; установлення курсантами власних класифікацій освітніх цілей і завдань; формулювання цілей на основі результатів рефлексії; співвідношення індивідуальних і колективних цілей, цілей курсанта і викладача;

– метод планування. Курсантам пропонується спланувати свою власну освітню діяльність на певний період – заняття, день, тиждень, або на тему, розділ, творчу роботу;

– метод створення освітніх програм. Створення індивідуальних освітніх програм вимагає від курсантів володіння комплексом методів: смисловим баченням предмета своїх занять; установленням цілей та напрямів діяльності; відбором досліджуваних питань; методом визначення умов для досягнення своїх цілей; методом адекватної самооцінки та рефлексії тощо.

Особистісний компонент компетентнісного підходу реалізується при використанні технологій розвивального навчання, таких як навчання в співробітництві, метод проєктів, відкрита освіта, індивідуальний стиль навчання (The Learning Style Approach) тощо. Компетентнісний підхід до навчання передбачає високий рівень професійної компетентності викладача ВНЗ, що включає: спеціальну компетентність – володіння власне професійно-педагогічною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток, вміння працювати з комп'ютером, оргтехнікою; соціальну компетентність – володіння кооперативною професійною діяльністю, співпрацею, прийомами професійно-педагогічного спілкування; особисту компетентність – володіння прийомами особистого самовираження й саморозвитку, здатність знаходити нестандартні рішення (креативність), здатність самостійно набувати нові знання й уміння.

**Висновки.** Отже, компетентнісна модель курсанта – майбутнього фахівця військової галузі, розроблена у ВНЗ, служить орієнтиром у досягненні результатів навчання і засвоєння змісту навчання іноземних мов. Урахування спеціальних компетенцій дає змогу більш чітко визначити мету навчання іноземної мови, раціонально відібрати зміст, виявити комунікативні потреби курсантів, які реалізуються через рівні комунікативної компетенції. При цьому зміст навчання іноземної мови є показником якісних і кількісних характеристик рівня комунікативної компетенції як кінцевої мети навчання іноземної мови. Професійна підготовка спеціаліста військової галузі, що здійснюється на основі компетентнісного підходу, не просто забезпечує певний рівень володіння іноземною мовою, а й формує готовність до саморозвитку та самоосвіти.

#### **Список використаної літератури**

1. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 8–11.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54–61.

*Стаття надійшла до редакції 09.02.2017.*

---

**Стрелец Л. К., Яковенко Н. В., Березнева И. Н. Компетентностный подход как стратегия обучения иностранному языку курсантов военных вузов**

*В статье говорится о современной системе обучения иностранному языку в военных вузах, которая выстраивается на основе компетентностного подхода. Именно такой подход способствует обновлению содержания и методов преподавания для реализации профессиональных и личностных потребностей курсантов. Доказано, что*



компетентности, которые формируются в процессе изучения иностранных языков, многофункциональны, поскольку могут удовлетворять потребности не только решения профессиональных задач, но и выполнения социальных ролей, повседневной жизни курсанта. Определено, что формирование компетентностей осуществляется с опорой на деятельность, что является логичным для построения системы обучения иностранному языку, поскольку учитывает современные тенденции в области лингвистического образования. Авторами определено, что важной составляющей компетентного подхода является ориентация обучения на личностный компонент, поскольку в центре обучения находится курсант как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных его особенностей. Соответственно, технологии обучения направлены на формирование у будущего военного специалиста способности осуществлять разнообразные виды активной речевой деятельности. Авторы доказывают, что компетентностный подход позволяет применять инновационные методы обучения, в том числе когнитивные, креативные и организационно-деятельностные, которые позволяют курсантам усваивать иностранный язык как результат самостоятельного поиска.

**Ключевые слова:** подход, компетентность, иностранный, язык, курсант, военный, стратегия, обучение, деятельность, инновационный.

### **Strilets I., Yakovenko N., Berezneva I. Competence Approach as a Foreign Language Learning Strategy of Cadets of Military Academies**

*The article deals with the modern system of foreign language teaching in the military academy, which is built on the basis of competence approach. This approach promotes renewal of content and teaching methods to realize their professional and personal needs of cadets. It is proved that the competencies formed while studying foreign languages are multifunctional, because they can meet the needs of not only solving professional tasks but also perform social roles, cadets' daily life. It was determined that the formation of competencies was carried out on base of activity that is logical to build a system of foreign language teaching as it considers the trend in linguistic education. The authors determined that an important component of competency is the orientation on personal training component, because the cadet is in the center of learning as an educational object and training system takes into consideration his individual, psychological features and age. Accordingly, training technology aimed to developing future military specialist's ability to perform various types of active speech activity. It was determined that the formation of competencies was carried out on base of activity that is logical to build a system of foreign language teaching as it considers the trend in linguistic education. The authors determined that an important component of competency is the orientation on personal training component, because the cadet is in the center of learning as an educational object and training system takes into consideration his individual, psychological features and age. The authors prove that the competency approach allows for innovative learning methods, including: cognitive, creative and organizational activity-that allow cadets to acquire a foreign language as a result of self-searching.*

**Key words:** approach, competence, foreign, language, cadet, military, strategy, study, work, innovation.

УДК 378.147:795.072.43

**А. В. СУЩЕНКО**

доктор педагогічних наук, професор  
Класичний приватний університет

**Ю. А. ГРИШКО**

кандидат педагогічних наук  
Запорізький національний університет

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГІПОДИНАМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

*У статті проаналізовано проблему організації особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу на заняттях з фізичного виховання для майбутніх фахівців гіподинамічних професій. Розкрито особливості впровадження ідей особистісно-зорієнтованої педагогіки. Показано, що варіативність моделей фізичного виховання дає змогу використовувати потенціал цієї освітньої технології при роботі з майбутніми фахівцями гіподинамічних професій.*

**Ключові слова:** особистісно-зорієнтований педагогічний процес, фізичне виховання, спорт, гіподинамічні професії, вищий навчальний заклад, творчість.

Поступовий перехід людства до інформаційного типу існування дає надію фахівцям з фізичного виховання та спорту на великі перспективи розвитку своєї професії в майбутньому суспільстві. Дійсно, гіподинамічний стиль життя, про який так довго мріяли тисячі років футурологи різних часів, уже стає реальністю в розвинених країнах, швидко набираючи як позитивних, так і негативних наслідків. Один із таких наслідків – потреба в додатковому навантаженні на організм людини, що поступово деградує під впливом відсутності активної фізичної діяльності, займаючи в повсякденному житті позицію спостерігача за працею інших (у тому числі робототехніки). Додавши до цього всі перспективні розробки, що стосуються “розумних будинків”, автоматизації більшості побутових процесів (прибирання підлоги пилососом-роботом, автоматична мийка посуду тощо), маємо всі підстави для такого прогнозу – дедалі більше людей будуть вести гіподинамічний спосіб життя.

Особливо актуальним цей прогноз є щодо тих осіб, які планують або мріють про такий спосіб життєдіяльності на початку професійної кар’єри, що в українських традиціях розпочинається з навчання у вищому навчальному закладі. Для детальнішого розуміння, але не претендуючи на наукову точність, назовемо таких людей у межах цієї статті “майбутні фахівці гіподинамічних професій”, а їх підготовку в межах вищих навчальних закладах країни охарактеризуємо хоча б поверхнево в аспекті виконання однієї з функцій інститутів, академій та університетів, що прописана в Законі України “Про вищу освіту” – відбір та сепарація талановитих абітурієнтів.

Наш аналіз документу [1] показав, що така сепарація, незважаючи на, поки що, необхідність розвинених фізичних якостей людини в більшості професій, стосується лише декількох спеціальностей, зокрема 017 Фізична культура та спорт, у якій під час вступу абітурієнт має продемонструвати свою фізичну підготовленість. Показано, що “вступ до вищих навчальних закладів для здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра чи бакалавра за спеціальностями, прийом на навчання за якими здійснюється з урахуванням рівня творчих та/або *фізичних* здібностей, здійснюється на конкурсних засадах у порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням з центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких належать відповідні вищі навчальні заклади” [1].

Характеризуючи навчання майбутніх фахівців гіподинамічних професій через включене спостереження за навчанням студентів спеціальності юридичних, економічних, інформаційних та інших спеціальностей, констатуємо, що їх фізичне виховання поступово перетворюється на дисципліну за вибором студента та, як правило, проходить у несистемному режимі, без реальної відповідальності викладачів за фізичні якості студентів.

При цьому атавістичний характер занять з фізичного виховання в більшості університетів на старших курсах ставить на порядок денний нову наукову та практичну проблему.

**Мета статті** – постановка проблеми організації особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу на заняттях з фізичного виховання для майбутніх фахівців гіподинамічних професій

Організація педагогічного процесу на заняттях з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України за останні роки перманентно страждає від необґрунтованого урізання навчального навантаження викладачів кафедр фізичного виховання. По суті, дисципліна “фізична культура” або “фізичне виховання” стає необов’язковим додатком до професійної освіти фахівців гіподинамічних професій, що вимагає негайної реакції наукового співтовариства, вчених в галузі фізичного виховання та спорту, зокрема [2–10].

Обсяг навчального навантаження студентів, між тим, зріс настільки, що викликані цим малорухомість, обмеження м’язових зусиль стають причиною захворювань різних систем організму. При цьому специфіка фізичного виховання якраз і полягає в тому, що усвідомлена інформація про стан свого здоров’я, як правило, не стає мотивованим спонуканням до виконання фізичних вправ, формування такого способу життя, який сприятиме досягненню особистих і суспільних цілей. Критерієм ефективності процесу фізичного виховання не є рівень здоров’я студентів, їх фізичної працездатності, адже сама майбутня праця не передбачає розвинених фізичних якостей.

За таких умов покращення фізичного стану студентів, а, отже, і рівня здоров’я, можливе лише за умови проведення систематичних цілеспрямо-

ваних занять фізичними вправами, що мають тренувальні режими і розвивальний характер. При цьому, оскільки такі заняття можуть бути реалізовані лише на засадах особистого бажання та задоволення від них, маємо право формального відношення цього типу педагогічного процесу до особистісно-зорієнтованої освітньої технології, яка має свої суттєві переваги.

Наші дослідження свідчать, що потреби, мотиви та інтереси в галузі фізичного виховання мають свої вікові особливості і пов'язані з психологічним розвитком, соціальним формуванням особистості, темпераментом, соціально-економічними умовами життя конкретної особи. Однак, у літературі відсутні дані, які дають змогу виокремити чинники, що впливають на формування мотивації студентів до фізичного самовдосконалення, стимули до систематичних занять фізичними вправами відповідно до індивідуальних і типологічних особливостей нервової системи, соціально-економічних умов життя, організаційно-методичних умов забезпечення процесу фізичного виховання у вищій школі в різних регіонах України. Вирішення цих питань сприятиме вдосконаленню організаційно-методичної основи фізичного виховання студентів і перетворить його з об'єкта педагогічного процесу на суб'єкт, підвищить його активність і зацікавленість у досягненні високого рівня власного фізичного здоров'я в зоні автономної поведінки та під час дозвілля.

Дозвілля людини, що мала пролонгований досвід занять спортом, як правило, містить в собі ознаки здорового способу життя, боротьби з гіподинамією, підтримкою гігієни сну та харчування тощо. Особливо виділяються в цьому сенсі особи, які продовжують спортивну діяльність у дорослому віці на високому рівні, маючи спортивні амбіції найвищого порядку.

Авторський досвід включеного спостереження за спортивним середовищем дає змогу констатувати факт збереження важливих патернів життєдіяльності в більшості спортсменів завдяки наявності оперативних та стратегічних цілей, що підживлюють сенси професійного та особистого життя кожного з них, детермінують регулярні тренування в обраному виді спорту і не тільки в ньому.

Серед факторів і причин, що сприяють такій осмисленій роботі над собою протягом життя варто назвати феномен, який має унікальне життєпідтримуюче значення. Його сутність у тому, що в спортсмена-ветерана, на відміну від звичайного спортсмена, все "завжди попереду", адже ветеранські змагання відбуваються з розбивкою за віковими групами по 5 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 ци-

фрові значення учасників змагань фіксуються і публікуються у Книзі рекордів Гіннеса.

Навіть поверхневого перегляду в YouTube досить, щоб зрозуміти в якій чудовій формі знаходяться більшість спортсменів-ветеранів порівняно з пересічними особами симетричного віку, які не займаються спортом. Як приклад можна навести нещодавно встановлений рекорд світу Hidekichi Miyazaki на 100 м – 42,22 с у 105 років. Патерни життя таких людей очевидно мають вивчатися з різних боків та під різним кутом зору фахівцями різного профілю: медиками, фізіологами, геронтологами, психологами тощо.

Таким чином, масовий спорт треба визначити як перспективний засіб відновлення сил людини в процесі її тренувальної діяльності, а також можливість самоствердження і самовираження у вільний від професійної і побутової діяльності час.

Його суспільна сутність полягає в знятті емоційної та когнітивної напруги, запобіганні багатьох конфліктів, зміцненні взаєморозуміння та взаємозбагачення поколінь, задоволення екзистенційних потреб особистості. 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.

Серед мотивів участі в спортивному русі виокремимо такі: інтерес до нових вражень від незвичайних і несподіваних подій під час спортивних змагань; можливість отримання нової інформації та обміну думками людей 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 спорту серед студентів вищих навчальних закладів та організація масштабної роботи з проведення масових спортивних змагань у країні та за кордоном.

У кожної людини свій шлях до творення образу власного “Я” загалом, а своєї фізичної природи зокрема. Сьогодні необхідно будувати процес фізичного виховання та й освіти загалом через усвідомлення, розуміння та визнання унікальності того, хто вчиться. Важливо в процесі освіти навчити індивіда бачити, чути себе, відчувати свою унікальність, виробити в ньому потребу в самоактуалізації, допомогти розвинути здібності та подбати про творче відношення до справи, його самостійність у самореалізації через загальнолюдські культурні цінності: Здоров’я, Душу, Істину (Інтелект), Добро, Красу, Слово, Гуманізм.

На основі цих та інших цінностей культури тільки й можливо оновити зміст освіти і визначити процес самовдосконалення як шлях особистості до себе, дійсно відчувати себе найбільшою цінністю на Землі.

Для цього необхідно перетворити студента з об’єкта на суб’єкт освіти, зі споживача знань на творця, оскільки сьогодні важливим є не стільки обсяг знань, скільки здатність орієнтуватися в інформації, технологіях, сві-

ті речей, явищ, процесів, культур. При цьому суб'єкт повинен мати навички колективної діяльності, вміння приймати рішення і головне – самостійно вчитися. Саме культурна освіченість є фундаментом духовної культури особистості, яка характеризується піднесеністю думок, потреб, здібностей, гуманних цінностей і благородної мотивацією діяльності. Це одне з основних напрямів гуманізації навчання, його олюднення.

Отже, головний недолік сучасного педагогічного процесу в плані фізичного виховання полягає у його деінкультурації та дегуманізації. Його базова модель є безособистісним процесом. Він формує особливий тип особистості – інтелектуального споживача. При великій кількості знань та наявності масиву інформації відбувається зубожіння духовного та фізичного світу випускника навчального закладу.

Чи можна за цих умов очікувати від сучасних випускників вищів високої духовної культури, блиску розуму, вміння співпереживати, логічно захоплююче говорити, шанобливо спілкуватися з іншими, дбати про своє здоров'я та фізичний стан протягом життя?

Тільки в світі культури і з її допомогою можлива гуманізація – процес оволодіння родовими людськими якостями, серед яких пріоритетними є здоров'я, розум, доброта, гуманність, висока працездатність. Функція гуманізації універсальна, вона притаманна всім культурам. Щоб об'єднати людину з культурою, треба навчити її розуміти мову останньої, освоїти, матеріалізувати в собі загальнолюдські й національні культурні цінності.

В цьому сенсі надія на творчий характер викладацької діяльності має свої підстави.

На думку Л. Зубченко, формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання перебуває в міждисциплінарному контексті й вимагає врахування філософських та психолого-педагогічних підходів до визначення сутності феномена творчості, творчої діяльності особистості, креативних здібностей, педагогічної творчості загалом та педагогічної творчості викладачів фізичного виховання зокрема [2].

При цьому автор визначає педагогічну творчість як соціально та особистісно значущу діяльність педагога, спрямовану на пошук, створення й використання нових, нестандартних засобів вирішення педагогічних завдань, що зумовлено єдністю інтелектуальних та спонукальних умінь, вольових зусиль та емоційного стану педагога, його креативних здібностей [2].

На підставі аналізу провідних завдань системи фізичного виховання в освітньому просторі України, автор розкрив особливості педагогічної творчості вчителя фізичного виховання: утвердження ідей щодо здорового способу життя як якісної характеристики сучасної людини, перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих, максимальну орієнтацію на індивідуалізацію фізкультурно-оздоровчої роботи тощо [2].

Іншими словами, на освітньому просторі України настав час кардинальної зміни парадигми фізичної підготовки студентів гіподинамічних

професій. Ми опинилися перед необхідністю визначити нові цілі (для чого вчити?) фізичного виховання, вибрати відповідні цим цілям зміст (чому вчити?), і сконструювати педагогічні технології, що забезпечують досягнення цілей за допомогою відібраного змісту (як вчити?).

### **Висновки.**

1. Проблема організації особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу на заняттях з фізичного виховання для майбутніх фахівців гіподинамічних професій має актуально-перспективний характер і впливає із загальної тенденції організації занять з фізичного виховання в більшості університетів країни.

2. Одним з перспективних варіантів її вирішення є стимулювання важливих патернів життєдіяльності в більшості фахівців гіподинамічних професій, постановці оперативних та стратегічних спортивних цілей, що підживлюють сенси професійного та особистого життя кожного з них, детермінують регулярні тренування в обраному виді спорту і не тільки в ньому.

3. Сьогодні необхідно будувати процес фізичного виховання та й освіти загалом через усвідомлення, розуміння та визнання унікальності того, хто вчиться, що ставить на порядок денний питання про стимулювання творчого характеру професійної діяльності викладачів фізичного виховання вчз. Саме їх важливо навчити бачити, чути іншого, відчувати свою унікальну можливість допомоги тощо.

### **Список використаної літератури**

1. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Зубченко Л. В. Формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Зубченко. – Луганськ, 2013. – 226 с.
3. 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.
4. Михайлишин Г. Й. Формування професійних умінь майбутніх учителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Й. Михайлишин. – Київ, 2006. – 251 с.
5. Міненко А. О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. О. Міненко. – Київ, 2007.
6. Міхеєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Міхеєнко. – Суми, 2004. – 202 с.
7. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 243 с.
8. 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.
9. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів вищої школи до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Смакула. – Київ, 2004. – 201 с.

10. Собко С. Г. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у поза аудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Г. Собко. – Кіровоград, 2006. – 210 с.

*Стаття надійшла до редакції 15.02.2017.*

---

**Сущенко А. В., Гришко Ю. А. Проблема организации личностно-ориентированного педагогического процесса на занятиях по физическому воспитанию для будущих специалистов гиподинамических профессий**

*В статье проанализирована проблема организации личностно-ориентированного педагогического процесса на занятиях по физическому воспитанию для будущих специалистов гиподинамических профессий. Раскрыты особенности внедрения идей личностно ориентированной педагогики. Показано, что вариативность моделей физического воспитания позволяет использовать потенциал этой образовательной технологии при работе с будущими специалистами гиподинамических профессий.*

**Ключевые слова:** *личностно-ориентированный педагогический процесс, физическое воспитание, спорт, гиподинамические профессии, высшее учебное заведение, творчество.*

**Sushchenko A., Grishko U. The Problem of Organizing a Person-Oriented Pedagogical Process in Physical Education Classes for Future Specialists in the Field of Hypodynamic Professions**

*The article analyzes the problem of organizing a person-oriented pedagogical process at physical education classes for future specialists in the field of hypodynamic professions. The peculiarities of introduction of ideas of personally oriented pedagogy are revealed. It is shown that the variability of the models of physical education makes it possible to use the potential of this educational technology when working with future specialists of the hypodynamic professions.*

*One of the promising options for solving it is to stimulate important life patterns in the majority of specialists in the field of hypodynamic professions, setting up operational and strategic sports goals that nourish the meaning of professional and personal life of each of them, determine regular training in the chosen sport and not only in it.*

*It is shown that today it is necessary to build the process of physical education and education in general through awareness, understanding and recognition of the uniqueness of the learner, which places on the agenda the issue of stimulating the creative nature of the professional activity of teachers of physical education in higher education institutions. It is important for them to be trained to see, hear another, feel their unique opportunity of help, etc.*

**Key words:** *personally oriented pedagogical process, physical education, sport, hypodynamic professions, higher educational institution, creativity.*



## ВПЛИВ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ

*У статті розглядаються питання впливу природничо-наукових дисциплін на фахову підготовку бакалаврів психології. Розкрито значення професійної підготовки бакалаврів в галузі “психологія”, загальні етапи цієї підготовки. Детально розглядаються дисципліни, які входять до природничо-наукового циклу, та їх вплив на фахову підготовку бакалаврів психології.*

**Ключові слова:** фахова підготовка, бакалавр психології, дисципліни природничо-наукового циклу.

Сучасний етап історії людської цивілізації, в першу чергу постіндустріальний характер суспільного розвитку, глобалізація й інформатизація суспільства, а також існуючий архетип престижності вищої освіти, зумовлюють нові вимоги до професійної підготовки психолога. Це пов'язано з необхідністю забезпечити високу конкурентоспроможність випускників. Наразі ринок праці оперативно реагує на динаміку освітніх пропозицій. Тому виникає низка питань, що стосується професійної підготовки майбутнього фахівця, який би зміг задовольнити високі вимоги суспільства.

Сучасна конкурентоспроможність фахівця багато в чому залежить від здатності працівника набувати і розвивати вміння, навички, які можуть застосовуватися в різних ситуаціях. Іншими словами, в умовах ринкової економіки молодь повинна отримувати таку базову освіту, що буде давати їй змогу відносно легко освоювати та доповнювати свої знання, уміння та навички у здобутій професії в майбутньому.

На нашу думку, таку базову освіту у професійній підготовці бакалаврів психології становлять безпосередньо дисципліни, які вивчаються у циклі природничо-наукової підготовки.

Аналіз української та зарубіжної літератури свідчить про те, що фаховій підготовці бакалаврів психології приділяли недостатньо уваги. Проблемою професійної підготовки фахівців займалися такі відомі вчені, як: І. Зимня, І. Зязюн, О. Ігнатюк, Ю. Кадемія, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пономарьов, О. Романовський, С. Сисоєва, А. Хуторський. Безпосередньо проблемами удосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців різного профілю займалися: В. Іщенко, О. Марущак, В. Петрук, Н. Северіна, В. Сліпчук. У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним більш детально дослідити, як впливають природничо-наукові дисципліни на фахову підготовку бакалаврів у галузі “психологія”.

**Мета статті** – виявити який вплив чинять природничо-наукові дисципліни на професійну освіту майбутніх бакалаврів психології.

Сьогодні базова (фундаментальна) підготовка, на відміну від вузько-спеціалізованої, забезпечує міцність, обґрунтованість і затребуваність навчальної інформації. Саме базові (фундаментальні) знання є джерелом розуміння спеціальних знань, сприяють розвитку високої ерудиції студентів, творчому й системному мисленню [4].

Професійна підготовка бакалаврів в галузі “психологія” також передбачає два етапи: спочатку глибока фундаментальна підготовка, а потім – широка спеціальна. Глибока фундаментальна підготовка є основою для вивчення інших дисциплін, формує цілісне, системне розуміння навколишнього світу, а також дає можливість випускникам швидко адаптуватися в умовах динамічного розвитку суспільства і технологій. Тому на перших курсах студенти поглиблено вивчають фундаментальні дисципліни. Нам імпонує думка науковця П. Шлехті, який упевнений, що “ті студенти, які успішно засвоюють базовий курс навчальної програми, навчаються успішно застосовувати свої знання в різноманітних ситуаціях” [5].

Ми підтримуємо точку зору Є. Петрова, що “фахівець повинен володіти широкими і глибокими базовими професійними знаннями”, тобто теоретичними основами, методами, засобами професійної діяльності; “вміти застосовувати базові знання з урахуванням прогресу в професійній сфері діяльності шляхом систематичної самостійної діяльності; володіти методологією отримання недостатньої інформації для досягнення поставлених професійних завдань шляхом роботи з літературою, Інтернетом, консультацій, тренінгів тощо; знати методи і прийоми оволодіння новою інформацією” [1, с. 8].

У психолого-педагогічному словнику говориться про те, що “базова освіта – сукупність здібностей, установок, знань, умінь, що складають основу для їх подальшого збільшення і збагачення”. Термін вживається в трьох значеннях:

1. Освіта, отримана до початку робочого шляху. Розглядається як вихідний пункт продовження освіти у зрілому віці.
2. Освіта, зорієнтована на засвоєння знань і умінь, мінімально необхідних для повноцінного життя в суспільстві.
3. Суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, що передбачає різнобічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її подальшої освіти, громадянського та професійного становлення [3, с. 26].

Забезпечення ефективності фахової підготовки бакалаврів з психології, у тому числі природничо-наукова підготовка, потребує удосконалення змісту навчання. Цей зміст навчання, як і професійна підготовка з будь-якої професії, складається з таких компонентів: досвід здійснення відомих способів діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості; знання про людину, природу, суспільство, техніку та економіку виробництва; досвід творчої діяльності, який забезпечує готовність до пошуку нових перетворень дійсності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до мораль-

них, світоглядних знань та об'єктів, які віддзеркалюють сутність суспільства. Також до змісту навчання, на думку вченої В. Петрук, “разом із традиційними компонентами (знання, уміння та навички), включені й інші компоненти, які покликані реалізувати виховання та розвиток студентів, а це – найважливіше завдання сучасної освіти” [2, с. 16].

Зміст базової (фундаментальної) підготовки, як і спеціальної, до 2015 р. відображався в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) та освітньо-професійних програмах (ОПП). ОКХ випускника ВНЗ – це державний нормативний документ, у якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця і формулюються вимоги до його компетентності, а також інших важливих властивостей та якостей. Цей стандарт є складовою галузевої компоненти державних стандартів професійно-технічної освіти (ДСПТО), в якій узагальнюються вимоги з боку держави до змісту освіти й навчання.

ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку кваліфікованого робітника з урахуванням аналізу професійної діяльності й вимог до змісту освіти й навчання з боку держави та окремих замовників. У цьому стандарті визначаються галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності фахівця певної професії та освітньо-кваліфікаційний рівень і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобуває освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Відповідно до навчального плану бакалавра з психології у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”, підготовка включає:

1. Нормативну частину до складу якої входить:

1.1. Цикл гуманітарних дисциплін. Цикл цих дисциплін дає широку гуманітарну підготовку, готує не лише фахівців з вищою освітою, а й виховує вітчизняну інтелігенцію. Виховує громадянську позицію, формує політичну культуру суспільства. Допомагає стати соціально розвиненою одиницею суспільства.

1.2. Цикл фундаментальних (природничо-наукових) дисциплін. Цей цикл дисциплін створює базу для засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, подальшого поповнення знань. Він забезпечує системність, узагальнення і поєднання навчального матеріалу, сприяє вирішенню завдань освіти, інтелектуальному розвитку і вихованню у процесі набуття впорядкованих знань, їх використання, для формування наукового мислення, світосприйняття і здатності до пізнання.

1.3. Цикл професійної та практичної підготовки.

2. Варіативна частина.

Починаючи з 2015 р., у вищих навчальних закладах підготовка бакалаврів вже базується не на ОКХ та ОПП, а на компетентнісному підході. Відповідно до профілю програми освітнього ступеня бакалавр за спеціальність 053 “Психологія”, у процесі навчання в студентів повинні сформуватися загальні (універсальні) та спеціальні (фахові) компетенції. Загальні

компетенції формуються при вивченні циклу гуманітарних та фундаментальних дисциплін, а спеціальні – при вивченні циклу професійної та практичної підготовки і варіативної частини.

Проблемами вдосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців різного профілю займалися:

1. Г. Гордійчук, С. Касярум, О. Королук, В. Ляшенко, Л. Моторна, Н. Муранова, В. Петрук, Н. Северіна – у майбутніх фахівців технічного профілю.

2. О. Марущак, О. Олексюк – у майбутніх фахівців швейного виробництва.

3. В. Копетчук, В. Сліпчук, Т. Темерівська – у майбутніх фахівців медичного профілю.

4. О. Кошова, О. Левчук, Г. Савченко – у майбутніх фахівців економічного та банківського профілю.

5. Д. Біда, С. Гвоздій, В. Іщенко, С. Калаур, В. Квас, Н. Шакун, О. Штонда – у майбутніх учителів.

Але питання вивчення природничо-наукових дисциплін у майбутніх бакалаврів психології недостатньо досліджені. Знання, уміння та навички, які здобудуть бакалаври психології при вивченні дисциплін природничо-наукового циклу, допоможуть їм в опануванні професійно спрямованих дисциплін.

Підготовка бакалавра психології у НТУ “ХПІ” на перших курсах навчання побудована на природничо-наукових принципах, котрі складають базову (фундаментальну) підготовку фахівця. Цикл природничо-наукових дисциплін складається з різноманітних наук, зокрема таких, як: основи біології та генетики людини, анатомія нервової системи та вищої нервової діяльності, безпека життєдіяльності; антропологія; зоопсихологія та порівняльна психологія; психофізіологія, математичні методи в психології; історія філософії. Кожна з них робить свій внесок у професійну підготовку фахівця.

Аналіз навчального плану підготовки бакалаврів з галузі знань 05 “соціальні та поведінкові науки”, за напрямом 053 “Психологія” Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) засвідчив, що в ньому передбачено низку нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, які мають потенційні можливості для формування професійної базової компетенції бакалаврів з психології. Зокрема, серед нормативних навчальних дисциплін виділено:

– “Анатомія нервової системи та вищої нервової діяльності” 150 годин/4 кредити ECTS;

– “Основи біології та генетики людини” 120 годин/4 кредити ECTS;

– “Психофізіологія” 120 годин/4 кредити ECTS;

– “Антропологія” 120 годин/4 кредити ECTS;

– “Зоопсихологія” 120 годин/4 кредити ECTS.

Вплив природничо-наукових дисциплін на вивчення змісту спеціальних професійно спрямованих дисциплін показано на рис. 1.



Рис. 1. Міжпредметні зв'язки між циклами природничо-наукових та професійно-спрямованими дисциплінами

**Висновки.** Природничо-наукові дисципліни є важливим компонентом в системі професійної підготовки практичних психологів. По-перше, вони забезпечують формування у студентів базових біологічних знань для засвоєння загальнопрофесійних (психологічних) дисциплін. По-друге, знання біологічних основ психіки необхідні практичному психологу при здійсненні всіх основних видів професійної діяльності.

Крім цього, у контексті нашого дослідження процес формування компетенцій майбутніми психологами під час вивчення природничих дис-

циплін посилюється тим фактом, що ці дисципліни вивчаються переважно на перших курсах, а отже вони повинні стати базою для подальшого навчання та основою для засвоєння спеціальних професійних компетенцій.

Ми вважаємо, що природничо-наукові дисципліни допоможуть майбутньому бакалавру психології опанувати сукупність знань про природні об'єкти, явища і процеси, які нас оточують, а також сформулюють погляди, переконання, культурні цінності.

#### **Список використаної літератури**

1. Петров Э. Г. Современные технологии обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Э. Г. Петров, Л. Н. Радванская, Н. В. Шаронова. – Харьков : Коллегиум, 2007. – 172 с.
2. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
3. Рапацевич Е. С. Психолого-педагогический словарь / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. Слово, 2006. – 928 с.
4. Романовський О. Г. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності : монографія / за ред. О. Г. Романовського, О. С. Пономарьова. – Харків : Видавець Савчук О. О. : НТУ “ХПІ”, 2011. – 336 с.
5. Schlechti P. C. Schools for the 21-st. Century. Leadership smperatinez for Educational Reform / P. C. Schlechti. – Jan Yramisko, 1999. – 122 p.

*Стаття надійшла до редакції 01.02.2017.*

---

#### **Хавина И. В. Влияние естественнонаучных дисциплин на профессиональную подготовку бакалавров психологии**

*В статье рассматриваются вопросы влияния естественнонаучных дисциплин на профессиональную подготовку бакалавров психологии. Раскрыто значение профессиональной подготовки бакалавров в области “психология”, общие этапы этой подготовки. Подробно рассматриваются дисциплины, входящие в естественнонаучный цикл, и то, как они влияют на профессиональную подготовку бакалавров психологии.*

**Ключевые слова:** *профессиональная подготовка, бакалавр психологии, дисциплины естественнонаучного цикла.*

#### **Khavina I. The Influence of Natural Science Disciplines on the Professional Training of Bachelors with Psychology**

*The article deals with the influence of natural science disciplines on the professional training of bachelors in the field of psychology. The contribution of the fundamental training of the bachelor in the field of psychology, in contrast to highly specialized education, is considered.*

*The article analyzes the scientific publications devoted to the problem of vocational education, as well as the improvement of the natural-science training of specialists from different directions. The role of natural science training in the professional training of bachelors from psychology is considered.*

*The importance of professional basic training of bachelors in the field of “psychology” has been revealed. The article considers the content of both basic (fundamental) education and special training of bachelors in psychology at the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”.*

*The general stages of the basic (fundamental) education of bachelors from psychology are discussed in detail: first, it is a deep fundamental preparation, and then a wide special preparation. The essence of the concept of “basic education” is revealed.*

*The article analyzes the scientific literature devoted to the problem of studying the influence of natural science disciplines on the professional education of specialists of different profiles.*

*The concept of “basic education” is considered in detail. The content of basic (fundamental) bachelor’s training with psychology is reflected.*

*The disciplines that are part of the cycle of natural sciences are considered. Each of the disciplines of the cycle of natural sciences is analyzed, during which lectures are given, how many credits are awarded to each discipline. It is considered in detail how each of the disciplines of the cycle of natural sciences influences the professional training of bachelors in the field of psychology.*

**Key words:** *vocational training, bachelor of psychology, discipline of the natural science cycle.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 53 (106)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: С. В. Белькова, С. В. Старкова  
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 22.03.2017.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.  
Умовн.-друк. арк. 35,40. Обл.-вид. арк. 36,19. Тираж 500 пр. Зам. № 19-17Ж.

---

Видавець та виготовлювач  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.