

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 33 (86)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2013

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33 (86). – 652 с.

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

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Т.І.

Заступник головного редактора:

кандидат педагогічних наук, доцент

Сущенко Л.О.

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор

Бочелюк В.Й.

доктор педагогічних наук, доцент

Віндюк А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Гура О.І.

доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О.І.

доктор педагогічних наук, професор

Ляхова І.М.

доктор педагогічних наук, професор

Павленко А.І.

доктор філософських наук, професор

Сіднев Л.М.

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Фунтікова О.О.

Члени іноземної редакційної колегії:

Вишнякова Н. (Республіка Польща)

Жумарова М. (Чеська Республіка)

Ковалчікова І. (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
27 листопада 2013 р. протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2013

© Колектив авторів, 2013

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів 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 даної 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 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 воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Г.М. Антоненко</i> ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО МАТЕМАТИКА О.В. ПОГОРЕЛОВА	11
<i>Н.О. Венцева</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	17
<i>В.В. Ворожбит, А.І. Ігнат'єва</i> ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ Я.П. РЯППО.....	24
<i>М.М. Данилюк</i> ВНЕСОК ХАРКІВСЬКОЇ ТА ПОЛТАВСЬКОЇ ФІЛІЙ ІМПЕРАТОРСЬКОГО РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА У РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ СЛОБОЖАНЩИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	28
<i>В.М. Ільїна</i> ЗНАЧЕННЯ ПРАВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	33
<i>І.М. Леонт'єва</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	38
<i>Т.В. Лутаєва</i> АНАЛІЗ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ П.І. КОВАЛЕВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	43
<i>О.Г. Стадник</i> ЗМІСТ ПЕРШИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ.....	50
<i>І.І. Черевань</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛІВ ІЗ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ШКІЛ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	54
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Л.С. Астаф'єва</i> ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ В АСПЕКТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	59
<i>Н.С. Барсукова</i> ЗАСВОЄННЯ ДОСВІДУ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ.....	65
<i>Л.В. Беземчук</i> ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	71
<i>В.В. Безлюдна</i> АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО ТА ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ	78
<i>О.С. Белякова</i> СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	84
<i>К.Ю. Беляєва</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ	89

<i>М.Ф. Бирка</i> АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	95
<i>Л.В. Біденко</i> РОЛЬ МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	101
<i>О.В. Білостоцька, А.А. Шмідт</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ПРЕДМЕТАХ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ	105
<i>О.В. Водяна</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї, ДЕ ПЕРЕБУВАЄ ДИТИНА ПІД ОПІКОЮ ..	111
<i>В.А. Гаманюк</i> КРАЇНОЗНАВЧИЙ КУРИКУЛУМ У ЗМІСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ.	116
<i>Л.О. Гринь</i> ЯКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА-ВОКАЛІСТА	122
<i>Д.Ю. Грубіч</i> ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПОКРАЩЕННЯ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	127
<i>О.І. Гуренко</i> ФІЛОСОФСЬКИЙ КОНТЕКСТ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ	132
<i>Е.І. Дібрівна</i> МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ	139
<i>Т.О. Довженко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	144
<i>М.Д. Дяченко</i> ДІАГНОСТИКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	152
<i>Н.О. Єсіна</i> РОЛЬ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	161
<i>В.М. Єфімова</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	167
<i>М.О. Зоріна</i> ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ	175
<i>Л.В. Зубченко</i> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	180
<i>Г.А. Карелова</i> ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАТЬКІВ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	186

<i>Д.В. Коваленко</i> ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЯК МЕТА ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	194
<i>М.Ю. Коллегаєв</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИК КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ІНДУСТРІЇ АКТИВНОГО ВІДПОЧИНКУ	203
<i>А.А. Копыл</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	208
<i>В.А. Косиченко</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ.....	213
<i>В.В. Костіна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА.....	221
<i>Л.В. Кохан</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	228
<i>Т.Г. Криворот</i> НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ	233
<i>В.Н. Мазин</i> ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЮСШ	240
<i>Л.М. Макар</i> ТЕНДЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	249
<i>А.Е. Максименко</i> СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
<i>О.І. Мармаза</i> ІМІДЖ ЯК СПОСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	263
<i>Г.В. Матюха, О.Ю. Салло</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	270
<i>Є.В. Медведєва</i> ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО СПІВРОБІТНИЦТВА З УЧНЯМИ.....	277
<i>С.О. Микитюк</i> РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	283
<i>Я.С. Нечепорук</i> СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ CASE-STUDY ЯК МЕТОДУ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	289
<i>Н.С. Олексюк</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ПРИТУЛКУ ДЛЯ ДІТЕЙ.....	295

<i>А.О. Осипов</i> ЦІЛІСНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК ПІДГРУНТЯ СИСТЕМНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДОЛОГІЙ.....	300
<i>Л.Й. Петришин</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	305
<i>К.М. Пилипюк</i> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ НІМЕЧЧИНИ.....	314
<i>В.А. Полторак</i> ОСНОВНІ ЧИННИКИ ОРІЄНТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ НА ПОСЛУГИ, ЩО ПРОПОНУЄ НЕДЕРЖАВНИЙ ВНЗ, В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТНЬОГО МАРКЕТИНГУ	322
<i>Ю.Ю. Польшина</i> МІСЦЕ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	327
<i>Ю.П. Потуй</i> ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ: СУТНІСТЬ І РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	331
<i>Т.А. Прикотенко</i> ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ І АРТ-ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	338
<i>Ю.С. Присяжнюк</i> АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН	342
<i>О.С. Резунова</i> ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРІЇВ	348
<i>А.О. Рижанова</i> ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА АКТУАЛЬНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ.....	353
<i>І.І. Русинка</i> САМОВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ.....	359
<i>О.О. Самсонова</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	363
<i>О.С. Сокирко</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ В ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЛАВАННЯ.....	369
<i>В.А. Суржанська</i> ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	376
<i>А.Є. Суханова</i> ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТА БЕЗПРИТУЛЬНИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	381
<i>С.В. Суханова</i> РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЇ	386

<i>М.О. Ткаченко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ).....	392
<i>Г.В. Хортів</i> МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	398
<i>О.А. Хохлова</i> СУТНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ	403
<i>С.В. Черевко</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАНЬ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	409
<i>І.В. Шаповалова</i> БАЗОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	415
<i>О.А. Шевченко</i> МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ.....	422
<i>І.О. Шеплякова</i> ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ.....	427
<i>І. Шпак, А. Мунтян</i> ПРИЙОМ ДРАМАТИЗАЦІЇ У РАМКАХ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	433
<i>І.Ф. Шумілова</i> ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОРА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	437

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Д.В. Алфімов</i> ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА.....	446
<i>О.А. Бочарова</i> СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	452
<i>Г.В. Василенко</i> ТЕХНІКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	460
<i>О.Н. Василенко</i> СРЕДСТВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАННЯ УЧАЩИХСЯ	465
<i>М.В. Гвозденко</i> ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ УЧНЯ НА СУЧАСНОМУ РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ.....	471
<i>Т.Б. Гніда</i> ОБГРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ВАД ВАЖКОВИХОВУВАНИХ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	475
<i>О.Є. Гречаник</i> УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ У ШКОЛІ	482

<i>О.В. Кабацька</i> ВИХОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ, ЗОКРЕМА ГУМАНІСТИЧНИХ, ЕТИЧНИХ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ, НА ЗАНЯТТЯХ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ГУРТКА.....	489
<i>А.Ф. Куринная</i> К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	496
<i>А.В. Пивоваров</i> ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: МУНИЦИПАЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....	503
<i>Л.А. Порожня</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	509
<i>А.А. Радієвська</i> МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ЗАСВОЄННЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАНЬ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЛІЦЕЇВ МИСТЕЦТВ.....	514
<i>С.А. Розсохач</i> ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	518
<i>А.В. Тадаєва</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ.....	525
<i>О.В. Хромченко</i> ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОРГАНІЗАТОРА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	531

ВИЩА ШКОЛА

<i>С.М. Амеліна, Г.І. Дзюба</i> ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ.....	536
<i>В.М. Гарасюта</i> СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ.....	542
<i>Ю.М. Дубревський</i> ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВНЗ – ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІУМУ.....	550
<i>А.М. Єрмола</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ КРАЇН СНД АЗІЙСЬКОГО РЕГІОНУ В УМОВАХ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	556
<i>О.А. Єрмоменко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КРАЇН СНД АЗИЙСЬКОГО РЕГІОНУ В УКРАЇНІ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД.....	562
<i>Р.В. Клопов</i> СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	567

<i>А.І. Комишан</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ЗУМОВЛЕНІСТЬ.....	574
<i>В.Р. Косяк</i> КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ...	582
<i>Т.В. Крамаренко, С.І. Мединська</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	589
<i>Т.Б. Кузёма</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ.....	596
<i>В.А. Кулько</i> ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЕКОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	601
<i>Н.О. Максимовська</i> АНІМАЦІЙНЕ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	606
<i>О.В. Маріна</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	612
<i>В.В. Мироненко</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	617
<i>О.А. Стукало</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩОМУ АГРАРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	622
<i>Р.О. Тарасенко</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ	627
<i>Г.В. Тимошук</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	635
<i>Ж.В. Черкашина</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	640
<i>С.С. Чорна</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	645

ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО МАТЕМАТИКА О.В. ПОГОРЕЛОВА

У статті охарактеризовано основні віхи життя та напрями діяльності видатного українського математика Олексія Васильовича Погорелова. Його науково-педагогічну діяльність відзначено високими державними та міжнародними нагородами, а наукові досягнення дали поштовх розвитку нового напрямку геометрії – геометрії “в цілому”.

Ключові слова: математика, геометрія, видатний науковець, педагог, винахідник, нагороди.

Формування теоретико-методологічних засад національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, внеску видатних особистостей у формування системи виховних цінностей, згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), є одним із основних шляхів реформування навчально-виховного процесу. У зв’язку з цим аналіз життєвого та творчого шляху педагогів, науковців, письменників, громадських діячів та їх праць залишається актуальним.

Унікальною за значенням наукової роботи і досягнень у викладацькій діяльності є особистість українського вченого, педагога, інженера-конструктора, громадського діяча Олексія Васильовича Погорелова (1919–2002 рр.), наукові здобутки якого високо оцінила міжнародна математична спільнота. На початку 80-х рр. ХХ ст. Американське математичне товариство видало серію “Видатні математики ХХ століття”. Том із монографією харківського вченого О.В. Погорелова “Проблема Монжа-Ампера” вийшов під номером 4. На суперобкладинці – фото автора і стисла анотація, в якій його названо “найбільшим геометром ХХ століття” [2, с. 30].

Наукові досягнення О.В. Погорелова високо оцінені та відзначені Сталінською премією другого ступеня (1950 р.), Ленінською премією (1962 р.), Державною премією СРСР (1950 р.), Державною премією України (1973 р.), Міжнародною премією М.І. Лобачевського (1959 р.) та премією Академії наук України ім. М.І. Крилова (1988 р.). Також його науково-педагогічні досягнення відзначені високими державними нагородами, в тому числі двома орденами Леніна, орденом Трудового Червоного Прапора, Почесною грамотою Президії Верховної Ради України. За створення підручника з геометрії для середньої школи О.В. Погорелов був удостоєний звання “відмінник освіти СРСР” та нагороджений Міністерством освіти України медаллю імені А.С. Макаренка.

У вітчизняній історії педагогіки до теоретико-методологічних проблем вивчення персоналій звертались В.Н. Боровик, Л.І. Ворона, О.А. Гнезділова, М.В. Гриньова, С.Т. Золотухіна, А.І. Ігнат'єва, О.М. Кін, І.Т. Сіра, А.В. Соколова, С.І. Стрілець, О.В. Сухомлинська, Л.О. Штефан та інші. На їх переконання, вивчення та узагальнення досвіду роботи видатних педагогів та громадських діячів чи діячів науки, мистецтва, літератури тощо сприяє збагаченню педагогічного досвіду і прак-

тики педагогів. Великий внесок О.В. Погорелова у розвиток науки і техніки відзначає доктор фізико-математичних наук, член-кореспондент Національної академії наук України, професор О.А. Борисенко, його досягнення високо оцінені зарубіжними математичними товариствами. Крім наукової та педагогічної роботи, Олексій Васильович вів активну громадську діяльність, був депутатом Верховної Ради УРСР, членом-кореспондентом АН України (1951 р.), академіком АН України та членом-кореспондентом АН СРСР (1960 р.), академіком АН СРСР (1976 р.), очолював кафедру геометрії ХДУ імені М. Горького у 1950–1959 рр. та відділ геометрії НДІ математики ХДУ імені М. Горького (1947–1950 рр.) й інституту математики АН України (1959–1960 рр.), з 1960 р. до 2002 р. завідував відділом геометрії Фізико-технічного інституту низьких температур ім. Б.І. Веркіна Національної академії наук України.

Мета статті – охарактеризувати основні віхи життя видатного українського всесвітньо відомого математика О.В. Погорелова та напрями його діяльності.

Видатний український математик-геометр народився 3 березня 1919 р. у м. Короча Белгородської області у сім'ї Василя Степановича та Катерини Іванівни Погорелових. Його батько мав одну корову та одного коня. Під час колективізації під тиском він вступив до колгоспу, куди вимушений був віддати корову та коня, якого дуже любив. Через деякий час, побачивши свого виснаженого коня, Василь Степанович побив п'яного конюха – колишнього бідняка. Через це він разом з дружиною вимушений був утекти, залишивши навіть дітей. Лише через тиждень матері вдалося таємно вивезти дітей до Харкова. Батько майбутнього математика пішов працювати на будівництво тракторного заводу. Переїзд до м. Харкова і попередні події справили велике враження на О.В. Погорелова, бо, за спогадами своїх колег [1, с. 9], лише у 2000 р. він розповів про те, як постраждали його батьки внаслідок колективізації. Він був дуже обережним у своїх висловлюваннях, не допускав вчинків, які суперечили його переконанням, ніколи не підписував листів ні з осудом дисидентів, ні на їх захист.

Ще у шкільні роки почали виявлятися математичні здібності Олексія Васильовича. Однокласники жартома називали його Паскалем. Він стає переможцем однієї з перших математичних олімпіад, яку проводив Харківський університет для школярів, а також Всеукраїнської олімпіади. Але О.В. Погорелов також умів гарно малювати. Коли ж настав час визначатися із професією, батьки розгубилися, але шкільний учитель математики, переглянувши малюнки Олексія Васильовича, зауважив, що в нього є хист до малювання, але в період індустріалізації на цьому не заробиш. Так О.В. Погорелов став на шлях математики – 1937 р. він стає студентом математичного відділення фізико-математичного факультету Харківського університету.

Викладачі відразу помітили його захоплення математикою. Професор П.О. Соловйов запропонував студентові вивчити книгу Т. Боннезена та В. Фенхеля “Теорія опуклих тіл” німецькою мовою. З того часу геометрія стає для Олексія Васильовича основним інтересом життя. Проте війна не дала можливості закінчити університет. Його призивають до лав Радянської армії та направляють на навчання у Військово-повітряну академію ім. М.Є. Жуковського, але інтерес до геометрії у О.В. Погорелова не згасає, він жалкує, що не захопив свій конспект Боннезена та Фенхеля про опуклі тіла.

У 1945 р. Олексій Васильович закінчив академію і почав працювати в Центральному аерокосмічному інституті, але бажання закінчити університетську освіту та серйозно зайнятися геометрією привело його на механіко-математичний факультет

Московського університету. Декан факультету академік І.Г. Петровський, дізнавшись, чим хоче займатися О.В. Погорелов, порадив йому звернутися до В.Ф. Кагана. Під час зустрічі з В.Ф. Каганом Олексій Васильович сказав, що хоче займатися опуклою геометрією. Тоді В.Ф. Каган відповів, що цим напрямом геометрії займається О.Д. Александров. Перша зустріч з О.Д. Александровим тривала 10 хвилин. Олександр Данилович був майстром спорту з альпінізму і в той час збирався в гори, тому його зустріч з О.В. Погореловим відбулася на рюкзаку. Член-кореспондент АН СРСР сформулював молодому вченому задачу (про оцінку довжини найкоротшої на замкнутій опуклій поверхні гаусова, кривина якої обмежена зверху). За рік цю задачу було розв'язано, й Олексій Васильович вступив до заочної аспірантури МДУ за спеціальністю “Геометрія та топологія” до геометра зі світовим ім'ям професора М.В. Єфимова. У 1947 р., успішно захистивши кандидатську дисертацію, в якій довів, що на будь-якій загальній опуклій поверхні існує три замкнених квазігеодезичних, він демобілізується з армії, переїжджає до Харкова, і з того часу працює в Харківському університеті. Вже у 1948 р. О.В. Погорелов захистив докторську дисертацію з проблеми однозначної визначеності випуклих поверхонь обмеженої питомої кривини.

З 1950 р. до 1959 р. Олексій Васильович очолював кафедру геометрії Харківського університету. У 1950 р. він також отримує Сталінську премію другого ступеня за праці з теорії опуклих поверхонь, а у 1959 р. – Міжнародну премію М.І. Лобачевського за працю “Деякі питання геометрії в цілому у рімановому просторі”, у 1960 р. стає дійсним членом АН УРСР і членом-кореспондентом АН СРСР.

Того ж року в Харкові організовується Фізико-технічний інститут низьких температур (ФТІНТ). Засновникові ФТІНТ, академіку Б.І. Веркіну, вдалося переконати керівництво в кабінетах Києва та Москви у необхідності створення математичного відділу. Це було необхідно для підвищення рівня дослідницької роботи нового інституту шляхом залучення першокласних математиків до роботи вчених рад та наукових семінарів. Олексій Васильович Погорелов очолив відділ геометрії і був незмінним його керівником протягом 40 років. Саме працюючи тут, О.В. Погорелов за свої нові праці отримав Ленінську премію (1962 р.) та Державну премію УРСР (1973 р.). У 1976 р. він стає академіком АН СРСР.

Коло наукових інтересів О.В. Погорелова було досить широким і охоплювало як фундаментальні напрями, так і прикладні. Зокрема, йому належать розв'язки низки ключових проблем геометрії “в цілому”, в основах геометрії, в теорії рівнянь Монжа-Ампера, а також з геометричної теорії стійкості тонких пружних оболонок. Перше глибоке дослідження Олексія Васильовича – розв'язок висхідної до О. Коші, Д. Гільберта і С.Е. Кон-Фоссена складної проблеми однозначної визначеності загальних опуклих поверхонь їх метрикою – поставило його в один ряд із провідними представниками світової науки. Таким чином він продовжив дослідження у теорії нерегулярних поверхонь, початки якої були закладені О.Д. Александровим. Пізніше О.В. Погорелов розв'язав інші складні проблеми геометрії “в цілому”, такі як: проблема регулярності опуклої поверхні з регулярною метрикою; проблема Вейля про реалізованість опуклої метрики для ріманових просторів; проблема нескінченно малих вигинів опуклих поверхонь; проблема невластних опуклих гіперсфер. Також наш земляк знайшов повний розв'язок четвертої проблеми Гільберта і регулярний розв'язок багатовимірної проблеми Мінковського і цими працями стимулював новий великий розділ математичних досліджень – зовнішньої геометрії опуклих поверхонь, який логічно довершив і доповнив теорію О.Д. Александрова. Вони затвердили теорію опуклих поверхонь як розділ класичної диференціальної

геометрії. О.В. Погорелов побудував теорію поверхонь обмеженої кривизни (1956 р.), розробив загальну геометричну теорію рівнянь Ампера-Монжа для тривимірного (1960 р.) і багатовимірного (1983 р.) випадків, істотно розширив теорію G-просторів Г. Буземана (1998 р.) [2, с. 32].

О.В. Погорелов також довів рівність двічі диференційованих замкнутих опуклих поверхонь з додатною гаусовою кривизною, для яких другий диференціал різниці опорних функцій є знаковмінна форма чи тотожно рівний нулю. Цю теорему для випадку аналітичних поверхонь встановив О.Д. Александров ще у 1939 р. Олексій Васильович довів цю теорему у 1999 р., послабивши умову аналітичності до природної вимоги.

Багато наукових досліджень О.В. Погорелова знайшли своє застосування у житті. У 1970–1980-х рр. Олексій Васильович розробляє геометричну теорію стійкості тонких пружних оболонок – новий напрям у механіці та геометрії. Завдяки йому у ФТІНТ було вирішено складне технічне завдання – методом вакуумної конденсації виготовлено дуже тонкі металеві оболонки, механічна поведінка яких при різних видах навантаження повністю підтвердила теорію О.В. Погорелова.

Також свої наукові здобутки Олексій Васильович використав у співпраці з конструкторами ФТІНТ і машинобудівниками для створення унікальних кріотурбогенераторів та надпровідних двигунів. Але економіко-політичні обставини не дали можливості продовжити цей напрям досліджень. Результати прикладних робіт було використано у двох упродовжених авторських свідоцтвах.

Також усередині 1980-х рр. академік Б.І. Веркін висунув ідею створення надпровідного генератора. Олексій Васильович запропонував свою неординарну конструкцію такого генератора, розрахував і фактично побудував унікальну машину, успішні випробування якої проходили на ленінградському заводі “Електросила”. Але у зв’язку із розпадом Радянського Союзу справу не було доведено до кінця.

Поряд з науковою та винахідницькою діяльністю Олексій Васильович займався викладанням. Він створив вузівські підручники з основ геометрії, з диференціальної та аналітичної геометрії для класичних та педагогічних ВНЗ, на яких виросло вже не одне покоління науковців і майбутніх учителів. У 1960-х рр. О.В. Погорелов входив до складу комісії з питань шкільної освіти, яку очолював А.М. Колмогоров. Олексій Васильович не був згодний із підручником з геометрії, написаним колективом авторів під загальною редакцією А.М. Колмогорова. У результаті він у 1969 р. видав посібник для вчителів з елементарної геометрії, в основі якого була наочна система аксіом. На основі цього посібника вчений видав підручник з геометрії для школи, назвавши його покращеним підручником А.П. Кисельова. Підручник, починаючи з 1972 р., витримав не одне перевидання, на ньому виросло не одне покоління дітей і він досі використовується у деяких країнах СНД, зокрема у Російській Федерації.

О.А. Борисенко у своїх спогадах [1, с. 31] відзначає лекторський талант Олексія Васильовича. На його лекції ходили всі студенти, особливо дівчата – подивитися на гарного викладача. О.В. Погорелов любляв улітку приймати іспити у парку, що поруч з університетом. У Олексія Васильовича було небагато аспірантів, останній з яких захистився у 1970 р. Їх дисертаційні роботи були присвячені в основному покращенням результатів самого вченого.

В Олексія Васильовича, як у кожної людини, були хобі. Він обожнював фотоапарати, навіть збирав удома цілу колекцію фотоапаратів і весь час намагався удосконалити процес отримання знімків. Так, він зробив пристосування, яке полегшило роботу з негативами і допомагало на етапі проявлення плівки обрати найкращий

кадр і не робити всі знімки. У сфері кольорової фотографії він у 1950-х рр. навіть отримав два авторські свідоцтва. Інше хобі вченого-математика – риболовля, для якої він винайшов безінерційну спінінгову катушку. Також Олексій Васильович любляв швидко їздити на мотоциклі та на машині. З цією метою він навіть вирішив поставити на свою “Победу” двигун із “Волги”. Ніхто не вірив в успішність цього рішення. Але О.В. Погорелову все-таки вдалося це зробити, і його “старушка” відслужила йому майже сорок років.

У 2000 р. видатний учений після смерті дружини від’їжджає до Москви, де мешкав його син Леонід. Але московський період життя і творчості тривав недовго. Сімнадцятого грудня 2002 р. Олексія Васильовича Погорелова не стало.

Аналізуючи життєвий і творчий шлях Олексія Васильовича Погорелова, можна зробити **висновок**, що він зробив вагомий внесок у розвиток математичної науки. Завдяки йому створено нові напрями в геометрії, доповнено й узагальнено дослідження в галузі геометрії “в цілому”. Його спадщина дала поштовх іншим науковцям, які продовжують розпочату ним справу (в основному це лєнінградська математична школа).

Учений залишив неоціненний науковий скарб для майбутніх поколінь. Він був і залишається зразком науковця, толерантного викладача. На його підручниках виросло не одне покоління видатних науковців, учителів, політиків та простих людей. Науково-педагогічна і педагогічна діяльність ученого ще належно не вивчена, мало узагальнена та висвітлена в літературі, тому досвід його роботи як ученого, педагога потребує детальнішого дослідження.

Список використаної літератури

1. Борисенко А.А. А.В. Погорелов – математик удивительной силы [Электронный ресурс] / А.А. Борисенко. – Режим доступа: <http://geometry.univer.kharkov.ua>.
2. Моторіна В.Г. Харківські математики : навч. посіб. / В.Г. Моторіна, О.Г. Приймаков, О.І. Молявко, Л.О. Градиська. – Х. : Оберіг, 2012. – 110 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Антоненко Г.М. Жизненный и творческий путь известного украинского математика А.В. Погорелова

В статье охарактеризованы основные этапы жизни и направления деятельности известного украинского математика Алексея Васильевича Погорелова. Его научно-педагогическая деятельность отмечена высокими государственными и международными наградами, а научные достижения дали толчок для развития нового направления геометрии – геометрии “в целом”.

Ключевые слова: олимпиада, геометрия, известный учёный, педагог, изобретатель, награды.

Antonenko H. Life and creative way of outstanding ukrainian mathematician O.V. Pogorielov

The article is about Oleksii Vasyl'ovych Pogorielov (1919–2002) – world-wide scientist-mathematician, whose scientific achievements were highly estimated by an international mathematical association.

The circle of scientific interests of O.V. Pogorielov was enough wide.

A number of key solutions of problems of geometry “in general”, based on the geometry, in the theory of Monge-Ampere equations and geometric stability theory of thin elastic shells are belong to him. Also the idea of creating crioturbogenerators and superconducting motors are belong to Oleksii Vasyl'ovych.

Along with the scientific and inventive activity Oleksii Vasyl'ovych was engaged in teaching. Textbooks for higher education establishments on the basics of geometry, differential

and analytical geometry were written by him. Also Oleksii Vasyl'ovych Pogorielov was the author of a school textbook on geometry, on which several generations of children grew up and it is used in some countries in particular, in the Russian Federation. Scientific school of Oleksii Vasyl'ovych was not numerous. Candidate's dissertations of his graduate students were mainly devoted to the improvements of his scientific results.

Scientific achievements of O.V. Pogorielov are highly appreciated and awarded. He was awarded the Stalin prize (1950), the Lenin Prize (1962), USSR State Prize (1950), State Prize of Ukraine (1973), an international prize named after M.I. Lobachevskiy (1959) and the Prize of the Academy of Sciences of Ukraine named after M.I. Krylov (1988). Also his scientific and educational achievements are marked by the high state awards, including two Orders of Lenin, Diploma of the Presidium of the Verkhovna Rada of Ukraine. For creating a textbook on geometry for the secondary school Pogorielov was awarded the "Excellence in Education of the USSR" and was awarded by the Ministry of Education of Ukraine with the medal named after A.S. Makarenko.

Oleksii Vasyl'ovych led an active social life, he was the Deputy of the Verkhovna Rada of the USSR, the member of the Academy of Sciences of Ukraine (1951), Academician of the Academy of Sciences of Ukraine and a corresponding member of the Academy of Sciences of the USSR (1960), academician of the USSR (1976). He also headed the geometry department of Kharkiv State University named after M. Gorkiy 1950-1959's Geometry Department of Mathematics Research Institute (1947-1950) and Mathematics Institute of Academy of Sciences of Ukraine (1959-1960) since 1960 till 2002 he was the head of the Geometry Department of Physics-Technical Institute of Low Temperature named after B.I. Vierkin of the National Academy of Sciences of Ukraine.

Key words: *mathematics, geometry, outstanding scientist, pedagogue, inventor, award.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті визначено особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти на території України на початку ХХ ст., а саме систему організації навчання в університетах, історико-філологічному інституті князя Безбородька, учительських інститутах та на Вищих жіночих курсах.

Ключові слова: університет, учительський інститут, Вищі жіночі курси.

Проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів постійно перебуває в центрі широкої громадської уваги. Оцінюючи її виняткову роль у формуванні національної самосвідомості народу, збереженні багатовікової історико-культурної спадщини, передові кола суспільства постійно порушували питання організації та діяльності національної вищої школи, ставили її в центрі своїх політичних і соціальних вимог. Отже, вивчення цього питання дає можливість визначити певні закономірності та позитивний досвід підготовки фахівців, який свого часу був забутий, але має важливе значення для вдосконалення професійної освіти сучасного вчителя.

Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний та культурний потенціал суспільства. Проблеми розвитку вищої гуманітарної освіти в ХІХ – на поч. ХХ ст. досліджувала Н. Левицька [6]. Особливості розвитку окремих університетів на території України в ХІХ – на поч. ХХ ст. висвітлено в працях М. Халанського та І. Кравченко [12; 4]. Питання розвитку вищої жіночої освіти на Україні вивчав К. Шохоль [13].

У сучасній історико-методичній літературі розглянуто загальні тенденції та особливості розвитку вищої освіти в Україні в першій третині ХХ ст., проте недостатньо визначеними залишаються загальні тенденції підготовки педагогічних кадрів на початку ХХ ст.

Мета статті – визначити особливості організації системи вищої педагогічної освіти України на початку ХХ ст., а саме до 1917 р.

Характеризуючи розвиток вищої педагогічної освіти в Україні на початку ХХ ст., слід зазначити, що на функціонування вищої освіти в цей період вплинув ряд факторів: загальний рівень соціально-економічного розвитку держави, революційні події 1905–1907 рр., реакційна політика царського уряду, Перша світова війна.

До вищих закладів освіти досліджуваного періоду, які готували педагогічні кадри, належали класичні університети в Харкові, Києві, Одесі, Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька, учительські інститути та Вищі жіночі курси в Києві, Харкові, Одесі й інших містах [6, с. 36].

Олександр І затвердив 21 січня 1803 р. “Предварительные правила народного просвещения”, якими було передбачено відкриття університетів у Петербурзі, Вільно, Казані й Харкові [12, с. 41]. Урочисте відкриття Харківського університету відбулося 17(29) січня 1805 р.

Аналіз навчальних планів і програм дає підстави стверджувати, що в Харківському університеті студенти отримували гарну підготовку з психолого-педа-

гогічних дисциплін, велику увагу приділяли індивідуальній роботі. Так, на вивчення психології виділяли 6 годин на тиждень: психологія (восени) – 3 години, логіка (весною) – 3 години. Крім того, потрібно було вивчити загальні для всіх студентів університету предмети: нові мови – французьку (4 години), італійську (2 години), німецьку (6 годин), англійську (5 годин), а також “приємні мистецтва” і гімнастичні вправи. Проте навчальні програми були перевантажені теоретичним матеріалом, існувала багатопредметність, бракувало часу на самостійну роботу. Для студентів-істориків, крім власних факультетських занять, обов’язковим було прослуховування лекцій з філософії, математики та фізики.

За статутом 1874 р., на історико-філологічному факультеті було утворено 11 кафедр: 1) філософія з відділеннями логіки, психології і історії філософії; 2) грецька словесність, відділи: грецької мови і тлумачення; історія грецької літератури і грецької давності); 3) римська словесність, відділи: латинська мова та тлумачення авторів; історія римської літератури; історія римської культури; 4) порівняльна граматики індоєвропейських мов; 5) історія російської мови і російської літератури; історія загальної літератури; 7) слов’янська філологія; 8) загальна історія; 9) російська історія; 10) церковна історія; 11) історія і теорія вишуканого мистецтва. Богослов’я і нові мови залишились предметами загальноуніверситетськими. Розпорядженням Міністра освіти від 24.01.1904 р. було введено викладання педагогіки як обов’язкового предмета. Педагогіку більшість членів факультету пропонували відокремити в особливу кафедру, “особенно ввиду розвитку експериментальної педагогіки и психологии”, меншість же пропонувала об’єднати її з кафедрою філософії [12, с. 17].

Урочистий акт відкриття “Університету св. Володимира” відбувся 15 липня 1834 р., а 28 серпня (9 вересня) 1834 р. почалися заняття в університеті. Першим розпочав свою діяльність філософський факультет, який майже повністю був укомплектований професорсько-викладацькими кадрами. До історико-філологічного відділення входило п’ять кафедр: 1) філософії; 2) російської словесності; 3) всесвітньої історії та статистики; 4) римської словесності і древностей; 5) грецької словесності і древностей [3, с. 25].

На 1 січня 1907 р. в Київському університеті св. Володимира працювало 252 посадові особи, з яких було: 138 викладачів різних категорій, 86 службовців у допоміжних навчальних закладах, 12 осіб інспекції та 16 посадових осіб адміністративної сфери [9, с. 5]. У цей час в університеті навчалися 4001 студент і 229 сторонніх слухачів, всього 4230 осіб. З цього числа протягом 1907 р. вибуло після закінчення курсу 503, до закінчення курсу з різних причин – 1492 особи [9, с. 12].

Аналіз навчальних планів показує, що в університеті були сильними лицейські традиції, відсутня чітка спеціалізація та наявний енциклопедизм. На класичному відділенні вивчали право, римське право, історію мистецтва. На історичному відділенні вивчали стародавню історію, середньовічну історію, нову історію, історію слов’ян, історію нової філософії. На предмети загальних курсів виділяли 14 годин на тиждень, тоді як на предмети спеціальних курсів – 8 годин. В університеті студенти отримували добру підготовку з психолого-педагогічних дисциплін, які включали такі предмети: педагогіка, психологія, логіка, дидактика, історія виховання. Психологію й логіку читали позмінно.

Після закінчення курсу навчання студенти складали іспити. Наприклад, на історико-філологічному факультеті це були історія середніх віків, грецька історія,

нова історія, грецька література, римська література, логіка і філософія, санскритська мова, порівняльне мовознавство. Для студентів усіх факультетів і відділів обов'язковими були лекції з російської словесності, російської історії, логіки, історії філософії, богослов'я, церковної історії, церковного права [6, с. 147].

На історико-філологічному факультеті працювали два гуртки: для занять слов'язознавством професора Т.Д. Флоринського та історико-етнографічний, під керівництвом професора М.В. Запольського-Довнара. У 1907 р. Радою університету було затверджено ще два гуртки: а) навчальної бібліотеки студентів юридичного факультету; б) Кавказького земляцтва [9, с. 13].

Одним із центрів вищої педагогічної освіти в Україні в кінці ХІХ – на поч. ХХ ст. став Ніжинський історико-філологічний педагогічний інституту ім. князя Безбородька, створений у 1875 р. на основі юридичного ліцею. Заклад був покликаний проводити всебічну підготовку вчителів класичних мов, російської мови й словесності та історії для середніх навчальних закладів. Інститут утримувався на кошти державного казначейства (70–75 тис. руб. у рік) й асигнування засновників ліцею (14,2 тис. руб. за рік).

На навчання приймали осіб, які закінчили гімназії й духовні семінарії, склали екзамени з російської та давніх мов й не мали моральних і тілесних вад. Історико-філологічний інститут готував учителів для класичних гімназій та науковців і мав два відділення – слов'яноросійське та класичне. Згодом було відкрито третє – історичне. Термін навчання – чотири роки, академічний рік тривав від 16 серпня до червня. При інституті працювала гімназія з пансіоном. У чотирьох “вищих класах” гімназії навчалось і виховувалось 120 стипендіатів – майбутніх студентів інституту. Історико-філологічний інститут був чи не найяскравішою сторінкою в історії Ніжинської вищої школи до 1917 р. за фаховим рівнем професури та наукової діяльності [6, с. 37].

Заняття в історико-філологічному інституті були побудовані за університетським типом. В інституті викладали такі предмети: 1) закон божий (6 годин); 2) філософія (логіка, психологія і історія філософії) (6 годин); 3) педагогіка, зокрема, дидактика, психологія і логіка (6 годин); 4) грецька словесність (грецька мова, історія і пояснення авторів, історія грецької літератури і грецької старовини) (16 годин); 5) римська словесність (латинська мова і пояснення авторів, історія римської літератури і римської старовини) (10 годин); 6) російська словесність (історія церковнослов'янської і російської мови та їх літератур і найголовніші слов'янські мови) (6 годин); 7) історія загальна (12 годин); 8) історія російська (12 годин); мови французька (4 годин) і німецька (6 годин).

Як бачимо, в інституті поряд з теоретичними предметами вивчали психологію, логіку, педагогіку та дидактику. Також велику увагу приділяли формуванню в студентів педагогічної майстерності, практичним умінням і навичкам. Із цією метою організовували практичну підготовку студентів, яка складалась з невеликого курсу лекцій з педагогіки та її історії, а також з кількох лекцій з конкретних методик. Педагогічна практика проводилась на випускному курсі. У Ніжинському інституті студенти останнього курсу з 6 жовтня по 1 листопада відвідували уроки наставників з грецької, латинської та російської мов, з історії та географії, а потім давали 6 пробних уроків. Перед цим під головуванням директора інституту влаштовували загальні бесіди, на яких наставники керівників давали студентам загальні педагогічні та дидактичні поради [10, с. 114].

Окрім вищезазначених вищих педагогічних закладів, з 1872 р. учителів в Україні почали готувати учительські інститути для міських, а з 1912 р. – для вищих початкових училищ та інших однотипних нижчих шкіл. Впродовж 1872–1920 рр. інститути вважалися фундаментальними розробниками змісту професійно-педагогічної підготовки в єдності теоретичної, методичної та практичної складових і функціонували як центри навчально-виховних комплексів.

Станом на 1 січня 1917 р. підготовку вчителів здійснювали сім учительських інститутів; Київський, створений 1 червня 1909 р.; Вінницький, створений 1 липня 1912 р.; Чернігівський, створений 1 липня 1910 р.; Глухівський, створений у 1874 р.; Катеринославський, створений у 1910 р.; Миколаївський, створений у 1913 р.; Полтавський, створений у 1914 р. Проте контингент студентів цих навчальних закладів був невеликим. На навчання приймали з 16 років учнів усіх станів і звань. Студенти вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику, геометрію, географію, природознавство, педагогіку з дидактикою, співи, гімнастику. Чіткої спеціалізації не було [1, с. 192].

Аналіз навчальних планів і програм показує, що в учительських інститутах підготовка вчителів відбувалась на високому рівні. Велику увагу приділяли психолого-педагогічній, методичній та практичній підготовці. Студенти педагогічних інститутів поряд з іншими предметами вивчали: психологію, логіку, педагогіку та дидактику. Навчання організовували, виходячи з міркувань, що учительські інститути мають випускати не вузьких фахівців з якогось одного предмета, а широко освічених педагогів, вчителі набували глибоких знань з психології і методики навчання. Так, на педагогіку виділяли 5 годин на тиждень на II і III курсах: II курс (3 години на тиждень) – загальна педагогіка і дидактика, III курс (2 години на тиждень) – училищезнавство, історія педагогіки. Методику викладання кожного предмета читали на III курсі (1 година на тиждень). Студенти проходили практичну підготовку. На III курсі виділяли 11 годин на тиждень практичних уроків [4, с. 155].

Навчальні плани й програми учительських інститутів були затверджені Міністерством народної освіти як експериментальні ще 1876 р. терміном на три роки і залишалися незмінними до початку XX ст. Лише події 1905–1907 рр. стали основою для якісно нового етапу розвитку теоретичної професійно-педагогічної підготовки. Цей факт засвідчується рішеннями учительських з'їздів (директорів і викладачів учительських інститутів (Петербург, 1907 р.), директорів учительських інститутів та учительських семінарій Київського навчального округу (Київ, 1910 р.).

Учительським інститутам України початку XX ст. було притаманне ґрунтовне, детальне розроблення змісту теоретичної професійно-педагогічної підготовки. Вона включала інтегрований курс “Педагогіка” та окремі методики. Перший складався з розділів: “Загальна педагогіка”, “Дидактика”, “Училищезнавство”, “Історія педагогіки” – та інтегрував знання з філософії, психології, педології, фізіології, гігієни, логіки тощо. У цей час загалом збільшилася кількість годин на вивчення педагогіки [11, с. 99].

Розглядаючи розвиток вищої педагогічної освіти в 1905–1917 рр., слід зауважити про вагомий внесок жінки Вищих жіночих курсів, котрі готували педагогічних працівників.

Відзначаючи за жінкою покликання до педагогічної діяльності, спеціальна Комісія зі справ вищої жіночої освіти (1873) визнала за необхідне заснування вищих жіночих навчальних закладів “з чітко визначеним і закінченим курсом, що ґрунтується на вивченні історико-філологічних предметів, за зразком Вищих жіно-

чих шкіл у Берліні, які б випускали досвідчених викладачок для середніх жіночих навчальних закладів” [13].

Початок ХХ ст. ознаменувався відновленням діяльності Київських вищих жіночих курсів (1906), відкриттям Харківських (1907), Одеських (1906) та Катеринославських (1916) вищих жіночих курсів. Крім того, в 1907 р. був заснований Київський Фребелівський педагогічний інститут. Тенденцією часу стало відкриття приватних вищих жіночих навчальних закладів. На початку ХХ ст. утворилася досить розгалужена мережа вищих жіночих курсів (Київські вищі жіночі курси (1878, відновлені 1906 р.), Київські приватні загальноосвітні вечірні жіночі курси А.В. Жекуліної (1905), Київські жіночі загальноосвітні курси проф. Довнар-Запольського (1905–1908), Київські вищі жіночі історико-філологічні курси проф. Довнар-Запольського (1909), Київські лікувально-педагогічні курси Карницького “Мати і дитя” (1906–1909), Харківські вищі жіночі курси Харківського товариства взаємодопомоги трудящих жінок (1907), Харківські вищі загальноосвітні жіночі курси Невіад (1909–1916), Одеські вищі жіночі курси (1906), Катеринославські вищі жіночі курси (1916), Ніжинські історико-філологічні вищі жіночі курси (1916) [5, с. 89].

Архівні джерела засвідчують: більшість жінок вступали на медичні та історико-філологічні відділення. Так, на Київських вищих жіночих курсах у 1912–1913 рр. з 2970 осіб більшість навчалася на історико-філологічному відділенні [8, с. 188]. Подібний розподіл є характерним і для інших жіночих навчальних закладів. Випускниці історико-філологічних та фізико-математичних факультетів, будучи, як правило, висококваліфікованими фахівцями, викладали лише в початкових класах гімназій. Працювати у старших класах вони не мали права.

На Вищих жіночих курсах працювали найпрогресивніші викладачі, нерідко – на громадських засадах. Вони організовували науково-гурткову роботу курсів, де слухачки виступали з доповідями, читали реферати. Так, у 1907 р. на Одеських курсах були започатковані: літературний (керівник – приват-доцент В.Ф. Лазурський) і природничо-науковий, керований професором В.М. Меліковим, гуртки, на Київських вищих жіночих курсах – філософський гурток, який очолював П.Я. Светлов. Кращі наукові роботи слухачок виходили друком у виданнях вищих жіночих курсів. Зокрема, вечірні Вищі жіночі курси А.В. Жекуліної видавали “Літопис” курсів, Одеські курси – “Праці слухачок”, Київські – журнал “Мінерва” [2, с. 32].

Умови вступу на курси були майже однакові. Від бажаючих навчатися вимагали: 1) атестат чи свідоцтво про закінчення семи класів гімназії чи відповідного середнього навчального закладу, 2) метричне свідоцтво про народження, 3) свідоцтво про благонадійність, 4) дві фотокартки з особистим підписом, 5) згоду батьків (опікунів), якщо бажаючим навчатися на курсах не виповнився 21 рік. Для змісту навчально-виховного процесу ВЖК була характерною тенденція його університетизації (навчальні плани і програми наближали до університетських). Термін навчання на курсах становив в основному 4 роки, однак у різний період він коливався від 1 року до 6 (Одеські курси). Кількість факультетів і відділів на курсах була різною [7, с. 58].

Життєдіяльність вищих жіночих курсів в Україні забезпечувалась за рахунок оплати навчання слухачками, яка в середньому становила до 150 крб. за рік.

Перелік обов’язкових предметів для підрозділів, які готували педагога, майже на всіх вищих жіночих курсах був подібний: 1) богослов’я; 2) загальна педагогіка з дидактикою; 3) історія педагогіки; 4) школознавство; 5) психологія (загальна, індивідуальна і психологія дитячої душі); 6) етика та естетика (в зв’язку питаннями про

мету виховання); 7) вступ до філософії (окремі питання історії філософії); 8) логіка; 9) учіння про анатомо-фізіологічні особливості організму, що росте (в зв'язку із загальною анатомією і фізіологією людини); 10) шкільна гігієна; 11) педагогічна патологія (вчення про розумово відсталих та хворобливих дітей) [5, с. 88–89].

Висновки. Підсумовуючи результати аналізу організації процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів на поч. ХХ ст., слід зазначити, що досліджуваний період характеризується пошуками навчального закладу, який би успішно готував як учителя середньої школи, так і викладача ВНЗ. Класичні університети (Київський, Харківський, Одеський) з педагогічними інститутами при них, учительські інститути та вищі жіночі курси заклали основу для функціонування та розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні в цей період. При цьому характерною рисою класичних університетів та Ніжинського історико-філологічного інституту князя Безбородько в період до 1917 р. була наявність однотипних підходів до організації навчального процесу: надмірна перевантаженість теоретичним матеріалом та переважне вивчення предметів класичного циклу.

Провідними тенденціями розвитку учительських інститутів стали поглиблення змісту теоретичної професійно-педагогічної підготовки (за рахунок уведення нових розділів: “Училищезнавство”, “Історія педагогіки” та методик (фізики, природознавства, малювання, креслення, чистописання, співів, фізичних вправ), психологізація, педагогізація, фундаменталізація навчально-виховного процесу. Характерна їх особливість – перенасиченість навчальних програм фактологічним матеріалом та прагнення до підвищення рівня загальноосвітньої підготовки.

Особливості побудови навчально-виховного процесу на вищих жіночих курсах полягали в такому: поглиблена фундаментальна підготовка курсисток, що забезпечувала оволодіння ними теоретико-методологічними основами наук; посиленна увага до практичної підготовки студенток (порівняно з університетом), що сприяло їх комплексній професійній підготовці; науково-дослідна спрямованість навчально-виховного процесу, що забезпечувалося відповідними організаційно-педагогічними умовами (функціонування науково-дослідних допоміжних установ при курсах: амбулаторій, лабораторій тощо); виокремлення педагогічних відділень (факультетів) і зосередження педагогічної підготовки переважно на історико-філологічних факультетах курсів.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.) : монографія / Н.М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
3. Киевский университет. – Документы и материалы 1834–1984 гг. / сост. В.А. Замлинский, А.А. Буравченков, А.В. Долинский и др. – К. : Вища школа, 1984. – 190 с.
4. Кравченко І.М. Підготовка вчителя початкової школи в Києві на початку ХХ століття: досвід діяльності Київського учительського інституту / І.М. Кравченко // Вересень. – 2007. – № 3–4 (40–41). – С. 153–162.
5. Лавріненко О.А. Практична професійна підготовка вчителя на Україні (1917–1928 рр.) / О.А. Лавріненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 216–223.
6. Левицька Н.М. Вища гуманітарна освіта XIX – поч. ХХ ст. : монографія / Н.М. Левицька. – К. : НУХТ, 2012. – 395 с.
7. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860–1970 рр.) : монографія / С.Г. Мельничук. – Кіровоград : Кіровоградське книжне в-во, 1995. – 199 с.

8. Онопрієнко В.І. Осередки національного відродження. Українські університети в 1917–1918 рр. / В.І. Онопрієнко // Вісник Академії наук України. – 1992. – № 2. – С. 77–85.
9. Отчет Императорского Университета Св. Владимира за 1907 год (із фондів ЦНБ ім. Вернадського).
10. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 215 с.
11. Халамендик В.Д. До питання становлення та розвитку початкової освіти на Півдні України в ХІХ – на початку ХХ ст. / В.Д. Халамендик // Науковий вісник МДПУ. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4. – С. 99–104.
12. Халанський М.Г. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 летие существования (1805–1905) / М.Г. Халанський. – Х. : ДВУ, 1908. – 585 с.
13. Шохоль К.Р. К вопросу о развитии высшего женского образования в России / К.Р. Шохоль // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1912. – С. 153–199.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Венцева Н.А. Особенности организации высшей педагогической школы Украины в начале ХХ в.

В статье определяются особенности развития высшего педагогического образования на территории Украины в начале ХХ в., а именно система организации обучения в университетах, историко-филологическом институте им. Князя Безбородько и на Высших женских курсах.

Ключевые слова: университет, учительский институт, Высшие женские курсы.

Ventseva N. Features of organization higher pedagogical school of Ukraine at the beginning XX century

The author of the article studies the features of the development of higher pedagogical education in Ukraine in the beginning of the last century. Analyzes historical sources on this problem. Defines the regularities and the positive experiences of this period.

The development of the higher pedagogical education in Ukraine in the end of the twentieth century influenced by the following factors: socio-economic development of the country, the revolution of 1905, the tsarist government policy and the First world war.

To higher educational institutions of the early twentieth century were classical universities in Kharkov, Kiev, Odessa and historical-philological Institute prince Bezborodka in Negen. Pedagogical personnel trained in teaching institutes and higher women's courses in Kiev, Kharkov, Odessa and other cities.

In the universities, students get a good education for psycho-pedagogical disciplines. Much time is spent on individual work. In teaching institutions, except the psychological and pedagogical training of the students, much time is spent on methodological and practical work. The peculiarity of training at the higher women's courses was to link the deep theoretical-methodological work and practical training of students.

Thus the author of the article reveals positive trends in the development of higher pedagogical education in the early twentieth century. It also negative tendencies of the studied period.

Key words: University, pedagogical Institute, Higher women's courses.

УДК 37.014(09)(477)

В.В. ВОРОЖБИТ, А.І. ІГНАТЬЄВА

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ Я.П. РЯППО

У статті використано біографічний і феноменологічний підходи до вивчення персоналії в історії педагогічної думки. Проаналізовано становлення особистості Я.П. Ряппо у контексті соціально-культурних умов, революційних подій 1904–1907 рр. Політичну активність майбутнього організатора народної освіти визначено через його належність до комітету естонської есерівської організації, об'єднань революційного руху в Петербурзі і Прибалтійському краї.

У статті конкретизовано ідеї, які вплинули на характер педагогічного світогляду державного і громадського діяча: демократизація освітньої системи у 1917–1919 рр.; необхідність компетентності керівництва у сфері освіти; єдність позицій керівників і підлеглих, неперервність процесу реформування і змістовного оновлення освіти, узгодження освітньої системи з об'єктивними педагогічними, суспільними, культурними реаліями.

Ключові слова: професійні школи, культура, Я.П. Ряппо, соціалістичне виховання, освіта, принцип виховання.

Сьогодення педагогічної теорії та практики характеризується нагромадженням цінного досвіду, який має стати підґрунтям для побудови цілісної національної освітньої системи. Проведений ретроспективний аналіз документів і матеріалів, наукових праць, публікацій у періодичних виданнях засвідчив, що постать Я.П. Ряппо – політичного діяча, одного з організаторів освітньої системи в перші десятиліття становлення радянської влади в Україні – певною мірою відображена в науковій літературі.

Фундаментальні проблеми теорії становлення національної системи освіти в Україні розкрито в працях В. Борисова, Р. Вендровської, О. Глузмана, О. Дзеверіна, І. Прокопенка, О. Сухомлинської. У сучасних дослідженнях Н. Ничкало, П. Рогової, В. Шпак, М. Ярмаченка висвітлено внесок Я. П. Ряппо в розвиток наукових установ. Окремі факти діяльності Я. П. Ряппо представлено у наукових публікаціях В. Липинського, В. Лугового, Т. Усатенко, Л. Фурсенко, присвячених питанням управління освітою.

Мета статті – конкретизувати чинники становлення педагогічного світогляду Я.П. Ряппо.

Аксіоматичною є необхідність усвідомлення доцільності оновлення національної системи освіти з оперттям на вивчення й урахування попереднього досвіду, особливо періоду 1920–1930-х рр. У той час відбувалося відродження української культури й освіти як її складової. Визначною у цьому процесі була постать Я.П. Ряппо.

Зазначимо, що біографічний підхід у нашому дослідженні дасть змогу розкрити становлення і розвиток педагогічних поглядів Я.П. Ряппо. Як відомо, предметне, соціокультурне поле особистості передбачає характеристику епохи, в якій жив Я.П. Ряппо, його навколишнього середовища, процесу становлення його педагогічних поглядів. Дослідження здійснено з урахуванням феноменологічного підходу, за яким реконструйовано життєпис ученого, проаналізовано наукові реалії, вивчено публіцистичні тексти для неупередженої характеристики доробку Я.П. Ряппо, позбавленого догматизму.

Проаналізувавши спогади просвітника [1–4], можемо констатувати, що його особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу визначався культурними ідеями 1920-х рр., що виявлялися в романтичному оптимізмі, ідеалізації значення професійної освіти для самореалізації особистості, перебільшенні ролі середовищного чинника у формуванні особистості молодого людини. Я.П. Ряппо був активним організатором педагогічних процесів: брав участь у проведенні нарад, з'їздів, розробляв Кодекс законів про освіту, займався видавничою справою, здійснював науково-пошукову роботу, творчо-літературну діяльність. Йому були притаманні реальні й прагматичні підходи до освіти і виховання в організаційній діяльності до 1928 р.

Становлення особистості майбутнього діяча народної освіти й науковця відбувалося у важких умовах. Так, сам Я.П. Ряппо писав: “Батько і пращури мої були селяни-хлібороби, естонці, з кріпосних. Волость наша – одна з найбідніших у всьому повіті. Збіднілий ґрунт, постійний голод змушували шукати заробітків. Бідність у нашій родині посилювали до того ж пияцтво батька, хвороби матері і каліки брата” [1, арк. 7].

Про наполегливість і цілеспрямованість Я.П. Ряппо свідчить той факт, що навіть у складних соціально-економічних умовах він здобув послідовну освіту: базу – у місцевій волосній школі, середню освіту – у Вироському міському училищі. В архівах віднайдено спогади педагога, де він писав: “Любов до вчительської професії у мені сформував учитель Вироського міського училища Н.А. Флору (викладач російської словесності)” [1, арк. 4]. Згодом сам педагог одружився зі вчителькою гімназії.

Опрацьовані рукописи, архівні документи засвідчили, що загальна успішність і природні організаторські здібності дали Я.П. Ряппо змогу зарекомендувати себе в училищі як перспективного вихованця. Так, після завершення навчального курсу він рік працював на посаді викладача-практиканта. Після виповнення 18 років Я.П. Ряппо поїхав навчатися у Петербурзький учительський інститут. Однак, “...за відсутності засобів для існування, перервавши заняття, вступив на службу на завод Вестінгауза, де працював чотири з половиною роки. Одночасно займався самоосвітою, склав “екстерном” іспит за курс гімназії і в 1904 р. вступив у Петербурзький університет” [1]. Я.П. Ряппо не мав підтримки від своєї родини, “жив уроками і роботами в майстернях Піймана” [1]. Саме там, за свідченням історика педагогіки Л. Березівської, Я.П. Ряппо долучився до діяльності соціалістичних гуртків та почав брати участь у робітничому русі [1, арк. 14]. Дослідженням підтверджено цей факт. Сам Я.П. Ряппо зазначав: “Політичний розвиток і діяльність моя відбувалися у Прибалтійському краї, Польщі і на півдні України. Перебуваючи ще в міському училищі у 1896–1898 рр. у Виро, брав участь у нелегальних гуртках учнівської молоді” [1].

Нами встановлено, що у 1903–1904 рр., працюючи на заводі у Вестінгауза, Я.П. Ряппо долучився до угруповань есерівського спрямування. З 1905 р. він входив до комітету естонської есерівської організації. Під час навчання в Петербурзькому університеті Я.П. Ряппо активна брав участь у революційних подіях 1905 р. “...як громадський працівник, партійний агітатор і пропагандист та організатор революційного руху в Петербурзі і в Прибалтійському краї” [2]. В університеті Я.П. Ряппо вчився на факультетах: юридичному, історико-філологічному і східних мов. Крім того, був слухачем курсів в Академії сходознавства, членом комітету естонської організації соціалістів-революціонерів, входив до ради старост університету, був головою естонського товариства студентів, брав участь у демонстраціях і

виборчих кампаніях до Державної Думи. З автобіографії дізнаємося про те, що Я.П. Ряппо "...вів боротьбу з естонськими кадетами і з естонською прогресивною партією Теннісона. В 1906–1907 рр. пристав до марксизму і встановлював зв'язки із соціал-демократами... Після завершення навчання в університеті служив у митному відомстві. Брав участь у підготовці технічної інтелігенції" [2].

Я.П. Ряппо закінчив навчання в університеті у 1909 р. на факультеті східних мов. Після завершення навчання працював у митному відомстві, згодом займався учительською діяльністю спочатку на Батьківщині, а потім у Петербурзі. В Україні Я.П. Ряппо переїхав у 1914 р. З 1917 р. працював в органах влади у Миколаєві й Одесі. Був учасником боїв з армією отамана Никифора Григор'єва. Спогади Я. Ряппо охоплюють період з лютого 1917 р. до 1919 р. [3].

У складній ситуації український рух у військах, який значною мірою виник стихійно, відзначився революційністю і твердістю у відстоюванні національних інтересів України під проводом перших українських військових організацій. На півдні України центром цього руху була Одеса, де у вересні 1917 р. сформовано гайдамацький курінь, який у грудні розширився до складу дивізії. Населення міста спочатку поставилося до гайдамаків несерйозно, але коли почалися бандитські нальоти, громадяни знайшли захист у гайдамаків як надійної на той час охорони. Це визнавала й Одеська Рада робітничих депутатів [3]. Я.П. Ряппо був учасником придушення миколаївського заколоту. У той час Я.П. Ряппо характеризували як активіста з крайніми лівацькими поглядами, що межували з практикою червоного фашизму [4]. Упродовж 1918–1920 рр. був прапорщиком окупаційних радянських військ Миколаєва та Одеси.

Становлення й розвиток педагогічних поглядів Я.П. Ряппо відбувалися, на тлі повалення монархічного режиму, встановлення влади Тимчасового уряду, а із 7 (20) листопада 1917 р. – Української Народної Республіки, згодом – Гетьманату й Директорії (1918–1919 рр.), радянської влади й відповідних цим періодам проектів економічних, політичних, державотворчих, культурно-освітніх перетворень, спроб їх здійснення. Ці зміни визначили соціальну детермінованість педагогічних поглядів Я.П. Ряппо.

Висновки. Отже, з опертям на біографічний і феноменологічний підходи до вивчення персоналії констатовано, що становлення особистості Я.П. Ряппо відбувалося у складних соціально-культурних умовах на тлі революційних подій 1904–1907 рр. На педагогічний світогляд діяча вплинули такі ідеї: демократизації освітньої системи; необхідності компетентності керівництва у сфері освіти; єдності позицій керівників і підлеглих, неперервності процесу реформування і змістовного оновлення освіти, доцільності узгодження освітньої системи з об'єктивними суспільно-культурними реаліями. Подальшого вивчення потребує управлінська діяльність Я.П. Ряппо в освіті.

Список використаної літератури

1. ЦДІАК, ф. Р-4805, оп. 1, од. зб. 1. 181 п.
2. ЦДІАК, ф. Р-4805, оп. 1, од. зб. 70, 37 л.
3. ЦДІАК, ф. Р-4805, оп. 1, од. зб. 71 /март 1918 – март 1919 гг./, 50 л.
4. ЦДІАК, ф. Р-4805, оп. 1, од. зб. 72, (1957), 55 л.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013

Ворожбит В.В., Игнатъева А.И. Факторы становления педагогического мировоззрения Я.П. Ряппо

В статье использованы биографический и феноменологический подходы к изучению персоналии в истории педагогической мысли. Авторы анализировали становление личнос-

ти Я.П. Ряпо в контексте социально-культурных условий, революционных событий 1904–1907 гг. Политическая активность будущего организатора народного образования определена через его принадлежность к комитету эстонской эсеровской организации, объединениям революционного движения в Петербурге и Прибалтийском крае.

В статье раскрыты идеи, повлиявшие на педагогическое мировоззрение государственного и общественного деятеля, а именно: демократизация образовательной системы в 1917–1919 гг.; необходимость компетентности руководства в сфере образования; единство позиций руководителей и подчиненных, непрерывность реформирования и обновления содержания образования, согласование образовательной системы с объективными педагогическими, общественными, культурными реалиями.

Ключевые слова: профессиональные школы, культура, Я.П. Ряпо, социалистическое воспитание, образование, принцип воспитания.

Vorozhbit V., Ignatieva A. Formation factors of Y.P. Riapo's pedagogical view of the world

The paper used biographical and phenomenological approaches to the study of personality in the history of educational thought. The authors analyzed the personality of Y.P. Riapo in the context of sociocultural conditions of the revolutionary events of 1904–1907 years. The political activity of the future organizer of public education was defined through his membership in the Socialist Revolutionary Committee of the Estonian organizations, associations of the revolutionary movement in St. Petersburg and the Baltic region.

The authors determined that Y.P. Riapo moved to Ukraine in 1914. Since 1917 he worked in government in Nikolayev and Odessa. The future statesman was a witness and participant in the economic, political, governmental, cultural, educational reforms. It defined the social determinacy of Y.P. Riapo's pedagogical views.

The article reveals the ideas that influenced Y.P. Riapo's pedagogical view of the world. Among them are: the democratization of the education system in the years 1917–1919; necessity of management competence in education sphere, unity of managers and subordinates position, the continuity of the reform and renewal of curriculum vitae, the agreement of the educational system with objective educational, social, cultural realities.

In the article there were defined the factors of Y.P. Riapo's pedagogical views formation. It was a socio-political situation in the country, which was characterized by centralized control of all areas of social life, a turning point in the processes of culture, politics and economics. The following pedagogical factors became important: the development of directions in the reformative pedagogy, extending the concept of practicality and professionalism, reasoning and implementation of the idea of school labor activity of industrial and agricultural areas. Y.P. Riapo's pedagogical beliefs were formed in the period of active comparative studies. This found expression in editing, publishing, research, translate, literary and artistic activities of Y.P. Riapo.

Personal approach of Y.P. Riapo to considering the pedagogical process was defined with cultural trends of the 1920's, namely the romantic optimism, the idealization of professional education for personal fulfillment, the exaggeration of social factors role for the development of young people.

In general, the Y.P. Riapo was a supporter of the socialist view of the world, promoted the humanist ideas, values, national unity, social awareness and political activity of citizens.

Key words: professional schools, culture, Y.P. Riapo, socialist education, principle of education.

**ВНЕСОК ХАРКІВСЬКОЇ ТА ПОЛТАВСЬКОЇ ФІЛІЙ
ІМПЕРАТОРСЬКОГО РОСІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО ТОВАРИСТВА
У РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ СЛОБОЖАНЩИНИ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

Актуальність обраної теми зумовлена зростанням уваги суспільства до питань формування всебічно розвиненої особистості, яка повинна задовольняти потреби суспільства. Музична освіта є невід'ємною частиною формування такої особистості. Звертаючись до надбань педагогів минулого у галузі музичної освіти Слобожанщини, бачимо, що провідна роль у ній наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. належала Імператорському російському музичному товариству (ІРМТ), особливо його філіям у Харкові та Полтаві.

Ключові слова: Імператорське російське музичне товариство (ІРМТ), музична освіта, музичне училище, навчальні програми та плани.

Імператорське російське музичне товариство (далі – ІРМТ) – основна музично-просвітницька організація в Російській імперії у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Її головні завдання: доступність академічної музики для широких верств населення та сприяння поширенню музичної освіти в країні.

ІРМТ було засновано у 1859 р. і перші десять років мало назву “Російське музичне товариство”. Саме у цей період було відкрито Петербурзьку та Московську консерваторії – це перші результати діяльності товариства у розвитку музичної освіти.

З часом відділення ІРМТ стали відкриватися у губернських центрах імперії. У 1871 р. за ініціативою видатного музичного діяча І.І. Слатіна було відкрито Харківське відділення ІРМТ. Дирекція відділення одразу розпочала організацію музичної освіти у місті: 1 жовтня 1871 р. відбулося відкриття музичних класів (які на другому році існування довелося закрити через відсутність бажаючих там навчатися), 8 вересня 1883 р. на базі музичних класів відбулося відкриття музичного училища, директором якого було призначено І. Слатіна.

Мета статті – розглянути й проаналізувати внесок Харківської та Полтавської філій ІРМТ у розвиток музичної освіти Слобожанщини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

Розуміючи, що концертну діяльність у Харківському відділенні ІРМТ не можна широко розгорнути через відсутність оркестрових музикантів, особливо виконавців на духових інструментах, І. Слатін на засіданні дирекції відділення у травні 1886 р. запропонував ужити всіх заходів до відкриття в 1886/87 навчальному році класів духових інструментів. Училищу було виділено кошти на придбання потрібних духових інструментів завдяки активній підтримці з боку дирекції в особах М. Летуновського, О. Залеської, В. Іванова і А. Рубінштейна. Через п'ятнадцять років з дня заснування музичних класів було відкрито класи гри на духових інструментах [3].

Систему професійної музичної освіти всередині філій ІРМТ координувала й контролювала Головна дирекція Товариства, особливо щодо дотримання статутних вимог та навчальних програм. Навчальні програми складали педагоги на місцях, однак їх затвердженню передувала експертиза художньої ради однієї з консерваторій. У 1884 р. художня рада Московської консерваторії перевірила програмні вимо-

ги Харківського музичного училища. Давши позитивну оцінку в цілому, комісія вказала на низку зауважень. Наприклад, було виявлено занижені вимоги у програмах класу віолончелі, які включали на першому курсі дилетантські етюди; підвищені вимоги у програмах класу скрипки та дрібні зауваження стосовно перевідних теоретичних іспитів [2].

Аналіз “Програм викладання художніх предметів у Харківському музичному училищі ІРМТ” аргументовано демонструє високий професійний рівень викладачів, особливо у методичній роботі. У “Програмах...” усебічно представлені всі етапи технічного навчання по класу фортепіано від постановки руки до етюдів Ф. Шопена на шостому курсі; детально виписано темп, у якому слід виконувати гами та арпеджіо на кожному курсі; розібрано за курсами вивчення інвенцій, прелюдій, фуг, сюїт і партит Й.С. Баха, Л. ван Бетховена, К.-М. Вебера, Ф. Мендельсона-Бартольдї, Р. Шумана, Ф. Шуберта та інших композиторів; складено ґрунтовні програми по класах скрипки, віолончелі, співу, обов’язкового фортепіано, теорії музики і сольфеджіо [1].

На сторінках газети “Южный край” у 1889 р. з’явився відгук професора К. Зіке про результати ревізії музичного училища в Харкові, у якому автор підкреслив, що класи теорії музики і сольфеджіо перевищують вимоги вищого навчального закладу, зазначив, що навіть консерваторські програми не мали курсу багатоголосого сольфеджіо, який був у навчальних програмах Харківського училища.

Професор К. Зіке також позитивно відзначив заснування в училищі наукових класів, програма яких відповідала курсу гімназії та була розрахована на п’ять років навчання.

Високі вимоги, поставлені перед учнями, та ретельна розробка навчальних програм педагогами училища повинні були у майбутньому надати можливість багатьом музикантам обмежити свою професійну музичну освіту лише училищем, оскільки воно давало якісну, всебічну музичну освіту та звільняло від необхідності виїжджати на навчання до столичних консерваторій.

І. Слатін розробив низку заходів, метою яких було подолання недоліків, виявлених у навчальному процесі. У 1888/89 навчальному році на більшості занять зі спеціального предмета повинен був бути присутнім директор чи його помічник для контролю за успішністю учнів. Директор училища ретельно наглядав за зростанням своїх вихованців: на кожного учня було заведено спеціальну пам’ятну книжку, в яку він особисто вносив відомості щодо виконання річної програми протягом усього курсу навчання.

Також І. Слатін багато зробив для вдосконалення критеріїв учнівських оцінок, зміцнення дисципліни, слідкував за дотриманням етичних норм, як у педагогічному колективі, так і у дуеті викладач – вихованець.

Навчальні програми і навчальна практика музичного училища – Харківської філії ІРМТ – демонструє високий професійний рівень, що забезпечив якісну підготовку фахівців і заклав підвалини музичної освіти Слобожанщини [5].

У 1899 р. філію Імператорського російського музичного товариства було відкрито у Полтаві. Її успішна діяльність протягом першого року існування стала приводом для відкриття на її базі музичних класів. Організацією навчального процесу в музичних класах зайнялися директори Полтавської філії ІРМТ Д. Ахшарумов та Н. Головня. Офіційне відкриття музичних класів відбулося 8 вересня 1902 р., директором став Д. Ахшарумов.

Заклад мав три відділення: фортепіанне, вокальне й оркестрове із класами гри на скрипці, віолончелі, контрабасі, дерев'яних (флейта, гобой, кларнет, фагот) і мідних духових інструментах. Теоретична підготовка здійснювалася у класах теорії музики і сольфеджіо. Навчання забезпечували фахівці, більшість з яких мала музичну освіту європейського рівня.

Д. Ахшарумов виконував провідну роль у забезпеченні належного рівня викладання: особисто інспектував викладання музичних дисциплін, викладав музично-теоретичні предмети, вів клас ансамблю, був керівником учнівського симфонічного оркестру. Також він розробив проект курсу оркестрових класів, запозичивши досвід Празької консерваторії, і запропонував систему організації роботи музичних класів. Проект було підтримано, і в 1908 р. у Полтавському музичному училищі було відкрито безкоштовні класи гри на оркестрових інструментах [6].

Не останню роль у підготовці музикантів відіграла також Н. Головня. Досвідчений педагог з перших років роботи класів завідувала молодшим відділенням ансамблю, а згодом – викладала гру на фортепіано в уже реформованому Полтавському музичному училищі.

Широкий спектр музичних дисциплін у цих класах не лише повністю відповідав освітнім вимогам музичних училищ, а й перевищував їх: у ширшому обсязі викладалися оркестрові дисципліни, існував розподіл на мідні та дерев'яні духові інструменти. Проте через відсутність загальноосвітніх дисциплін випускники одержували дипломи домашніх учителів музики, що позбавляло їх права викладати у державних навчальних закладах, а також виступати як музиканти-солісти. Щоб вирішити цю проблему, керівництво вже наприкінці другого року роботи класів подало на розгляд Головної дирекції прохання про реорганізацію їх у музичне училище.

Днем відкриття Полтавського музичного училища стало 1 вересня 1904 р. Заклад почав працювати з оновленим педагогічним складом за новими навчальними програмами.

Аналіз навчальних програм з музичних дисциплін дає змогу скласти уявлення про стан і характер методичного забезпечення навчального процесу, рівень професійної підготовки майбутніх музикантів різного фахового спрямування. Весь процес навчання поділявся на три етапи: молодший, середній та старший курси. Представлені у програмі виконавських класів (фортепіано, скрипка, духові інструменти, сольний спів) вимоги щодо кожного з цих етапів демонструють поступове ускладнення технічних і художніх завдань, розширення кола композиторів та жанрів виконуваної музики.

Майже всі автори інструктивних творів були водночас і творцями власних методик викладання, мали багатий педагогічний і виконавський досвід. Наприклад, К. Рейнеке сорок два роки працював у Лейпцизькій консерваторії. Його музика для дітей та юнацтва завжди одержувала схвальні відгуки і надовго увійшла до навчального репертуару. Серед його учнів – М. Лисенко та М. Колачевський. Твори, зазначені у цій програмі, досі використовуються у сучасній фортепіанній педагогіці [4].

На особливу увагу у програмі заслуговує дворічний курс драми, викладання якого не було властиве освітнім закладам ІРМТ.

Після реорганізації закладу в музичне училище почали діяти так звані “наукові класи”. Їх програма загалом відповідала програмі перших чотирьох класів гімназії.

Суттєве збільшення кількості учнів свідчить про неабияку популярність закладу в регіоні. Залучення до навчального процесу кваліфікованих викладачів (випускників російських і зарубіжних консерваторій), зростання професійної підгото-

вки учнів, високий виконавський рівень випускників давали змогу розширити освітню діяльність закладу: влаштовувати різноманітні за репертуаром і складом музичні вечори, концерти. Дуже популярним був хоровий колектив. Щороку учні училища здійснювали від чотирьох до десяти публічних виступів.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив, що музичні класи й музичне училище Полтавського відділення ІРМТ були потужним осередком розвитку професійної музичної освіти у регіоні кінця ХІХ – початку ХХ ст. Отже, звернувшись до надбань педагогів минулого у галузі музичної освіти Слобожанщини, бачимо, що провідна роль у ній наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. належала Імператорському російському музичному товариству (ІРМТ), особливо діяльності його філій у Харкові та Полтаві.

Список використаної літератури

1. ГИАЛО, ф. 408, оп. 1, дело № 263. (Программы преподавания художественных предметов в Харьковском музыкальном училище ИРМО, утвержденные... 20 ноября 1884 г.).
2. ГИАЛО, ф. 408, оп. 1, дело № 263. (Рецензия худ. совета Московской консерватории на программы художеств. предмет. Киев. и Харьков. училищ от 15 февр. 1884 г.).
3. ЛГИТМиК, ф. 66, оп. 1, ед. хр. 2 (Доклад главной дирекции И. Слатина об учреждении оркестровых классов).
4. Литвиненко А.І. Музична культура Полтавщини ХІХ – початку ХХ століття в аспектах регіонального джерелознавства : дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / А.І. Литвиненко ; Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 2006.
5. Кононова О.В. Музична культура Харкова кінця ХVІІІ – початку ХХ ст. / О.В. Кононова. – Харків, 2004. – 175 с.
6. Финдейзен Н. Очерк деятельности Полтавского отделения Императорского русского музыкального общества за 1899–1915 гг. / Н. Финдейзен. – Полтава, 1916. – 56 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013

Данилюк Н.Н. Вклад Харьковского и Полтавского филиалов Императорского русского музыкального общества в развитие музыкального образования Слобожанщины (конец ХІХ – начало ХХ века)

Актуальность выбранной темы обусловлена повышением внимания общества к вопросам формирования всесторонне развитой личности, которая должна удовлетворять потребностям общества. Музыкальное образование является неотъемлемой частью формирования такой личности. Обращаясь к опыту педагогов прошлого в области музыкального образования Слобожанщины, видим, что ведущую роль в ней в конце ХІХ – начале ХХ в. играло Императорское российское музыкальное общество (ИРМО), особенно деятельность его филиалов в Харькове и Полтаве.

Ключевые слова: *Императорское российское музыкальное общество (ИРМО), музыкальное образование, музыкальное училище, учебные программы и планы.*

Danylyuk M. Contribution of Kharkov and Poltava affiliates of ERMS to the development of the musical education of Slobozhanschina (end of 19th beginning of the 20th century)

Actuality of the selected topic based on growing attention to the questions of the formation fully educated personality which should answer to needs of society. Music education is an inalienable part of the formation of such personality. Referring to the experience of teachers of the past in musical education of Slobozhanschina, we can see, that the leading role in it at the end of 19 beginning of the 20th century belonged to Emperor's Russian Music Society (ERMS) especially to the activity of it's affiliates in Kharkiv and Poltava.

Emperor's Russian Music Society (ERMS) – the main musical and educational organization in Empire of the late 19th – early 20th century. It's main objectives: availability of

classical music to the general public and to promote the spread of music education in the country. ERMS was founded in 1859 and the first decade was called "Russian Musical Society" (RMS). It was in this period was opened Petersburg and Moscow Conservatory - this is the first result of the activities in the development of music education.

Over time, office's ERMS were opened in provincial center's of the empire. In 1871, at the initiative of prominent musical figures Ilya Ilyich Slatin opened Kharkiv branch ERMS. Management department immediately began organizing music education in the city: October 1, 1871, the opening music classes, September 8, 1883 at the based music classes opening musical college, whose director was appointed J. Slatin. In 1899, a branch of the Emperor's Russian Music Society (ERMS) was discovered in Poltava. It's successful performance in the first year of existence was the reason for opening at its base music classes. September 1, 1904 was the opening day of the Poltava musical college. Institution began working with the updated teaching staff on the new educational programs and plans.

High requirement's set for students and careful design of training programs of teachers of musical college's of Kharkiv and Poltava had in the future provide an opportunity for many musicians to limit his professional musical education college only because it gave high-quality, comprehensive music education and freed from having to go to study in the capital conservatories.

Educational programs and teaching practice music college's – Kharkiv and Poltava branch Emperor's Russian Music Society (ERMS) demonstrate high professional standards that ensure quality training and laid the foundations of music education Slobozhanshchina.

Key words: *Emperor's Russian Music Society (ERMS), musical education, musical college, educational programs and plans.*

ЗНАЧЕННЯ ПРАВА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено значення права інтелектуальної власності в межах суспільних відносин. В історичному розрізі відображено правові зміни щодо права особи здійснювати різні види інтелектуальної діяльності.

Ключові слова: інтелектуальна діяльність, інтелектуальна власність, право приватної власності, автор, авторське право, привілеї, творча діяльність, винаходи.

Переоцінити значення права інтелектуальної власності у сфері життєдіяльності людини важко. Майже кожен у своєму житті займався творчістю, можливо, професійно, а, можливо, так, для душі. Що стосується студентів, то кожен з них під час навчання працював над науковими дослідженнями, наприклад, курсовими роботами, індивідуальними завданнями, дипломними проектами, тим самим реалізуючи положення авторського права.

Право інтелектуальної власності було й залишається об'єктом пильної уваги науковців. Так, О.А. Підпригора, О.О. Підпригора, О.В. Дзера, Н.С. Кузнецова [1, с. 53; 13, с. 575], С.О. Довгий, В.С. Дроб'язко, В.О. Жаров, О.Д. Святоцький приділяли увагу результатам інтелектуальної і, передусім, творчої діяльності [2, с. 23–24].

Безперечно, право особи здійснювати різні види інтелектуальної діяльності є правом конституційним. Так, відповідно до ст. 54 Конституції України, громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності. Кожний громадянин має право на результати своєї інтелектуальної, творчої діяльності; ніхто не може використовувати або поширювати їх без його згоди, за винятками, встановленими законом [3].

Зважаючи на необхідність наявності знань з основ інтелектуальної власності у студентів, Міністерство освіти і науки України Наказом «Про запровадження у вищих навчальних закладах навчальної дисципліни “Інтелектуальна власність”» від 20.10.2004 р. № 811 запровадило з 2005/2006 навчального року у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації незалежно від їх підпорядкування і форм власності для студентів, які навчаються за освітньо-професійними програмами спеціаліста й магістра, навчальну дисципліну “Інтелектуальна власність” за рахунок вибіркової частини змісту освіти обсягом 36 годин із формою контролю у вигляді заліку [4].

Враховуючи зазначене, **метою статті** є висвітлення значення права інтелектуальної власності для суспільних відносин, використовуючи інформацію історичного характеру.

Історія відносин, пов'язаних із правом інтелектуальної власності, налічує тисячоліття, а правові відносини щодо цієї сфери є одними з найдавніших серед інших відносин, врегульованих нормами права.

Так, у період первісного ладу ретельно зберігалися й передавалися у спадок секрети добування вогню, створення зброї тощо. Слід зазначити, що в цей період регулятором відносин був формально не закріплений звичай.

За часів Античності не було будь-яких законів про права авторів і винахідників, але вже у Стародавньому Єгипті та Стародавній Греції існувало поняття літературної власності. Так, Аристофан неодноразово дорікав своїм суперникам за плагіат й одночасно сам часто використовував мотиви інших авторів. Філострат із Олександрії звинувачував Софокла в запозиченнях із трагедій Есхіла, а Есхіла – у запозиченнях у Фрініха [5, с. 7]. Ще одним яскравим прикладом регулювання суспільних відносин у сфері інтелектуальної власності може бути випадок, який описано у VII книзі трактату Вітрувія “Про архітектуру”, де йдеться про літературні змагання, які відбувалися в Олександрії. Суддя змагань, граматик Аристофан, присудив нагороду аж ніяк не найкращому письменникові. На запитання про мотиви такого рішення Аристофан відповів, що всі інші учасники змагання надали точні копії творів інших авторів. Після цього всіх плагіаторів було вигнано з Олександрії [6, с. 9]. А в Афіській республіці існувало право на захист цілісності твору й заборона вносити до нього зміни [7, с. 24].

Ідея охорони об’єктів права інтелектуальної власності набуває свого розвитку разом із законодавчим закріпленням приватної власності в Римі, де було розроблено розгорнуту договірну систему. Саме тому тоді для видання творів уже була необхідною наявність згоди автора, між видавництвом і автором укладалися угоди про видання книг.

Отже, можна зробити висновок про те, що вже за часів Античності існувала потреба в регулюванні суспільних відносин у сфері інтелектуальної власності, але на світанку людської цивілізації практично не було ні фактичних прав, ні юридичних документів на результати творчої діяльності.

В епоху Середньовіччя появи законів, пов’язаних з інтелектуальною власністю, передував досить тривалий період видачі привілеїв, які охороняли відносини в цій сфері. Перші привілеї щодо захисту видавничої справи було видано у 1357 р. в Лондоні гільдії переписувачів і художників-ілюстраторів на монопольне право видавництва, а також у 1491 р. у Венеції власникам друкарні Ратдольфу й Мануцію. В Англії у 1567 р. королева Єлизавета видала Гастінгсу привілеї на виключне право торгувати особливою тканиною “he could have the sole trade”. Деяко пізніше було видано привілеї Гумфрею на інструмент для виплення свинцю [8, с. 91]. Слід зауважити, що привілеї надавалися за особисті заслуги без будь-якої законодавчої регламентації порядку їх видачі. Система привілеїв, тобто монопольних прав, зазнавала дедалі більшої критики, автори й винахідники все активніше заявляли про свої права.

Тільки у XV–XVII ст. в Європі виникають закони, які охороняють права творчості. Охорона прав винахідників розпочалася вперше у Венеціанській республіці. 19 березня 1474 р. там було прийнято закон про монопольне право автора на використання свого винаходу протягом 10 років. У 1546 р. видано королівський указ, згідно з яким будь-який твір, що було надруковано в Англії, повинен мати відомості про автора й друкарня, містити дату опублікування. Взагалі Англія вважається першою країною, в якій об’єкти права інтелектуальної власності підлягали офіційній охороні. Так, ще у 1623 р. за правління короля Якова Стюарта було прийнято “Статут про монополії” [8, с. 10], яким визнавалося виключне й незалежне монопольне право автора на користування протягом 14 років вигодами та перевагами створеної й застосованої технічної новинки.

Першим значним положенням про авторське право вважають Статут Королеви Анни, прийнятий 10 квітня 1710 р.

У XVIII ст. законодавство Франції також передбачало охорону права інтелектуальної власності. Так, Людовик XVI видав у 1777 р. 6 ордонансів, які визнавали за авторами права на публікацію і продаж своїх творів. Пізніше декретами 1791 і 1793 рр. було встановлено право на використання твору й виключне право автора на відтворення своєї літературної праці [5, с. 26]. Серед німецьких держав Саксонія першою у 1694 р. прийняла закон про захист авторських прав. Саме тоді виникають перші федеральні закони Північно-Американських Сполучених Штатів щодо охорони книг, карт, вистав та інших форм творчості.

Щодо генезису правової охорони інтелектуальної власності в Україні, слід зазначити, що в різні часи діяли закони тих держав, до складу яких входили українські землі: Великого князівства Литовського, Речі Посполитої, Російської держави, Австро-Угорщини [7, с. 76–77].

Першими вітчизняними законодавчими актами у сфері інтелектуальної власності стали: Патентний закон Російської Імперії “Про привілеї на різні винаходи і відкриття у мистецтві та ремеслах” (1812 р.) і Цензурний статут (1828 р.) з окремою главою “Про складачів і видавців книг”.

Подальший розвиток законодавства у XIX ст. відбувався шляхом розширення переліку об’єктів охорони. Наприклад, у 1845 і 1848 рр. було визнано права на музичну й художню власність [6, с. 8]. Важливим етапом розвитку авторського права царської Росії стало прийняття у 1911 р. Закону “Положення про авторське право”, який був чинним і на території сучасної України.

Жовтнева соціалістична революція 1917 р. скасувала нормативні документи Російської імперії й оголосила намір будувати нове, соціалістичне право, в тому числі право інтелектуальної власності.

З 1917 р. по сьогодні у сфері формування законодавства із забезпечення права інтелектуальної власності можна виділити такі етапи:

1. 1917–1924 рр. Для цього поділу характерний занепад розвитку вітчизняного законодавства у сфері інтелектуальної власності.

2. 1924–1928 рр. Значним етапом розвитку інституту інтелектуальної власності стало прийняття двох нормативно-правових актів: 12 вересня 1924 р. ЦВК СРСР прийнято Положення про патенти на винаходи, згідно з яким патент знову стає єдиною формою охорони винахідницьких прав [9, с. 19], а у сфері охорони авторського права 30 січня 1925 р. – загальносоюзний Закон “Основи авторського права”, який набув досить широкого практичного застосування.

3. 1928–1961 рр. Цей етап відзначився прийняттям нового загальносоюзного Закону “Основи авторського права” (16 травня 1928 р.). Після набрання чинності цього Закону в усіх союзних республіках були прийняті республіканські закони. Так, 6 лютого 1929 р. постановою ЦВК і РНК УРСР затверджено перший український Закон “Про авторське право”. Щодо права промислової власності, то тут законодавець теж не стояв на місці. У 1931 р. Закон “Про патенти та винаходи” було замінено Положенням “Про винаходи і технічні вдосконалення”. За цей період законодавство про винаходи змінювалося ще двічі – у 1941 й у 1959 рр. Закон про промислові зразки 1924 р. скасували в 1936 р. Новий акт прийнято не було. Охорону промислових зразків здійснювали в межах законодавства про авторське право [8, с. 42].

4. 1961–1973 рр. Цей етап розпочався після прийняття у 1961 р. загальносоюзного Закону “Основи цивільного законодавства Союзу РСР і союзних республік”. Безумовно, перевагою цього нормативно-правового акта було те, що інститут інте-

лектуальної власності включено до складу цивільного законодавства, що збільшило його правове значення.

5. 1973–1991 рр. У цей період простежується активна участь держави в міжнародній охороні інтелектуальної власності. У зв'язку із цим виникає потреба вдосконалення національно-правового регулювання у сфері інтелектуальної власності. Для цього пропонувалося узгодити законодавство у сфері інтелектуальної власності з вимогами основних міжнародних конвенцій.

6. 1991 р. і дотепер. Після набуття Україною статусу самостійної держави й зорієнтованістю її на розвиток ринкових відносин виникла потреба у створенні власного законодавства у сфері інтелектуальної власності, приведенні його у відповідність до міжнародного законодавства. Цей період характеризується розширенням сфери системи охорони інтелектуальної власності, поступовою адаптацією національного законодавства до міжнародних норм.

Слід зазначити, що Конвенцією про заснування Всесвітньої організації інтелектуальної власності, прийнятою 14 липня 1967 р., вперше на законодавчому рівні було закріплено поняття “інтелектуальна власність”.

Остаточню термін “інтелектуальна власність” у сучасне українське законодавство було впроваджено після прийняття у 1996 р. Конституції України. Проте доктринальне розроблення поняття “інтелектуальна власність”, а також усвідомлення її сутності є ускладненим, враховуючи його неоднозначність, і потребує подальшого розроблення.

Висновки. Право інтелектуальної власності є тривалим у своєму існуванні, процес його зародження, становлення охоплює тисячоліття, а це свідчить про його необхідність та важливість для суспільних відносин. Масштабність права інтелектуальної власності у застосуванні відіграє значну роль як у сфері правовідносин, так і у сфері суспільних відносин узагалі.

Існують пропозиції щодо виокремлення зі сфери цивільного законодавства та систематизації законодавства у сфері інтелектуальної власності аж до створення власного нормативно-правового акта у вигляді кодексу, який би закріпив чіткі положення стосовно інтелектуальної власності. В будь-якому випадку на сьогодні існує потреба в удосконаленні процесу правового регулювання відносин у сфері інтелектуальної власності, а це, у свою чергу, потребує плідної, спільної, активної діяльності представників наукової та практичної сфер діяльності.

Список використаної літератури

1. Право інтелектуальної власності : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / за ред. О.А. Підпригори, О.Д. Святоцького. – К. : Ін Юре, 2002. – 624 с.
2. Інтелектуальна власність як джерело якісного розвитку: загальний огляд для малих і середніх підприємств / [за ред. М.В. Паладія]. – К., 2003. – 237 с.
3. Конституція України від 20.07.1996 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>.
4. Про запровадження у вищих навчальних закладах навчальної дисципліни “Інтелектуальна власність”: Наказ від 20.10.2004 р. № 811 [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.979.0>.
5. Шишка Р.Б. Охорона права інтелектуальної власності: авторсько-правовий аспект : [монографія] / Р.Б. Шишка. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2002. – 368 с.
6. Верховолетов М.А. Интеллектуальная собственность как теоретико-правовая категория : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве” / М.А. Верховолётов. – М., 2005. – 27 с.

7. Дозорцев В.А. Интеллектуальные права: Понятие. Система. Задачи кодификации : сб. ст. / В.А. Дозорцев. – М. : Статут, 2003. – 416 с.
8. Дроб'язко В.С. Право інтелектуальної власності : навч. посіб. / В.С. Дроб'язко, Р.В. Дроб'язко. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 512 с.
9. Базилевич В.Д. Інтелектуальна власність : підручник / В.Д. Базилевич. – К. : Знання, 2006. – 413 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013

Ильина В.Н. Значение права интеллектуальной собственности: исторический аспект

В статье представлено значение права интеллектуальной собственности в рамках общественных отношений. В историческом разрезе отображены правовые изменения относительно права личности осуществлять различные виды интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, интеллектуальная собственность, право интеллектуальной собственности, автор, авторское право, привилегии, творческая деятельность, изобретения.

Ильина V. Value of right of intellectual property rights: historical aspect

The right to intellectual activity is a constitutional right. Learning the basics of intellectual property required by applicable national law. Intellectual property still appears in the primitive society – the secrets of making fire and building weapons were kept secret. Such relations are governed by custom.

During antiquity arises the concept of literary property and the concept of plagiarism. The idea of protection of property rights Predictive develops together with fixing the rights of private property in Rome.

In the Middle Ages, long-term intellectual property regulated privilege.

Only in the XV–XVII century Europe pass laws that protect the rights of creativity. The first important provision about copyright is considered to be the Statute of Anne.

In Ukraine relations in the field of intellectual property regylirovalis the laws of those states, which included the Ukrainian lands: the Grand Duchy of Lithuania, the Polish-Lithuanian Commonwealth, and the Russian State, Austro -Hungary.

The first domestic legislation in the field of intellectual property are: the Patent Law of the Russian Empire “ On the privileges for various inventions and discoveries in the arts and crafts “ and censorship statute with a separate chapter “On the compiler and publisher of books”.

Following the acquisition of Ukraine the status of an independent Ukraine is an active participant in the international relations of intellectual property protection

For the first time in law was enshrined the concept of “intellectual property “ the Convention Establishing the World Intellectual Property Organization.

Finally, the term “intellectual property” in the current Ukrainian legislation was introduced after the adoption of the Constitution of Ukraine.

Key words: Intellectual activity, intellectual property, intellectual property rights, author, copyright, creative activity, privilege, invention.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Розглянуто форми, методи формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань у школах України на кожному з виділених етапів: 1) 1981–1990 рр. – формування загальнонаукового інтересу учнів; 2) 1991–2000 рр. – формування професійно спрямованого інтересу учнів; 3) 2001 р. – теперішній час – формування локального інтересу учнів до економічних знань.

Ключові слова: *інтерес, пізнавальний, широкий, професійний, локальний, економічні знання, організаційні форми, етапи, учні.*

Необхідність посилення економічної компетентності громадянина в умовах ринкової економіки радикально змінили соціальне значення економічних знань для майбутнього фахівця. За таких умов актуальності набуває розвиток пізнавального інтересу учнів у навчанні, що сприяє пізнанню економічних фактів, понять, їхньої активності пошукового характеру з тенденціями поглиблення економічних знань. Критичне осмислення історичного шляху теорії та практики економічної освіти допоможе вдосконалити форми, методи формування пізнавальної діяльності учнів на уроках сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Сутність пізнавального інтересу вивчали Б. Ананьєв, Л. Архипова, М. Беляєв, Л. Божович, Г. Щукина та інші. Різні аспекти формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань досліджували такі українські вчені: В. Загривий (умови формування в позакласній роботі); Н. Пасічник (форми, методи в процесі вивчення предметів соціально-економічного циклу); О. Павелків (оволодіння економічним розрахунком); М. Вачевський (теоретичні основи формування економічної компетенції); Г. Василенко, І. Климчук (форми та методи формування економічних знань у структурі початкової, основної, старшої школи другої половини ХХ ст.). У цих працях встановлено, що пізнавальний інтерес до економічних знань формували в ході суспільно корисної праці й трудового навчання, вивчення основ суспільних наук. Поширеними формами пізнання економічних термінів були: робота в майстернях, бригадах, соціалістичне змагання, міжшкільні навчально-виробничі комбінати (друга половина ХХ ст.). Проте зазначені праці не містять аналізу особливостей, форм, методів формування пізнавального інтересу учнів кінця ХХ – початку ХХІ ст., коли відбувався поступовий перехід від аморфних (невизначених), широких інтересів учнів до локальних.

Мета статті – узагальнити форми, методи формування пізнавальних інтересів учнів до економічних знань відповідно до виділених етапів їх формування з 80-х рр. ХХ ст. до початку ХХІ ст. у контексті освітніх процесів в Україні.

Нормативні документи, що визначають основні напрями, пріоритети, завдання й механізми реалізації державної політики в галузі економічної освіти України кінця ХХ – початку ХХІ ст., спрямовані на: створення умов для економічної підготовки молоді, підвищення ролі економічного виховання (Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984 р.)); задоволення потреби школярів у професійному самовизначенні відповідно до інтересів і здібностей (Державна наці-

ональна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1992 р.); підготовку молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності (Національна стратегія розвитку освіти в Україні) (2012 р.) [1–3]. Ці документи дають уявлення про напрями формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань у контексті освітніх процесів середньої школи України досліджуваного періоду.

На основі аналізу нормативно-правових чинників освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. було виділено етапи формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань у школах України:

- 1) 1981–1990 рр. – формування загальнонаукового інтересу учнів;
- 2) 1991–2000 рр. – формування професійно спрямованого інтересу учнів;
- 3) 2001 р. – теперішній час – формування локального інтересу учнів до економічних знань.

На основі аналізу архівних документів зі школознавства, педагогічних публікацій досвіду роботи вчителів [4–6] виявлено такі загальні особливості формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань для кожного з виділених етапів: введення нових програм з економічних дисциплін; розробка економічних спецкурсів; обов’язкове застосування практичних завдань економічної спрямованості. Це стимулювало вчителів до використання економічного матеріалу при виконанні практичних завдань, вправ, розв’язання задач, застосування нетрадиційних форм і методів; запровадження інтегрованих уроків, використання даних про досягнення в народному господарстві й роль науки в конкретній професії; залучення дітей до гуртків, туристських походів по рідному краю, уроків-зустрічей з фахівцями різних професій, усних журналів з економічною тематикою, радіогазет, перегляду й обговорення кінофільмів із питань економії та бережливості, читацьких конференцій, семінарів, виставок, засобів наочної агітації, а також змістовних стендів у кабінетах математики, фізики, географії, екскурсії.

Аналіз матеріалів наукових статей [4], методичних звітів [5–6] доводить, що на кожному з визначених етапів були особливі форми, методи, які ефективно сприяли підвищенню пізнавального інтересу учнів до економічних знань. Зазначимо, що у 1980-х рр. педагогічна думка вивільнялася від партійного, ідеологічного тиску й поступово переходила до розширення досліджень у галузі вдосконалення змісту економічних знань через методичні розробки, рекомендації до викладання. Тому в 1981–1990 рр. було активізовано методичну роботу творчих учителів на основі масштабних економічних і культурних перетворень. Проголошення на рівні держави економічних гасел “економіка повинна бути економічною”, “економічне виховання”, “інтенсифікація народного господарства” (1981–1983 рр.) зумовило активне використання можливостей шкільних дисциплін для формування економічних знань у процесі вивчення історії, суспільствознавства, основ радянської держави та права. У визначений період навчально-пізнавальна діяльність учнів з економіки реалізовувалася на факультативах, на допрофільних елективних курсах, в олімпіадах, у турнірах, у конкурсах, що сприяло формуванню загальнонаукового інтересу учнів до економічних знань.

У 1991–2000 рр. завдяки введенню до державного компонента базового навчального та шкільного компонента плану старшої школи інтегрованих курсів з економіки (1993 р.); видання експериментальних підручників науковців (І. Прокopenко, Л. Крупська, І. Радіонова, І. Кравченко, І. Петрова, В. Радченко, В. Петюха, С. Степаненко, С. Мочерний) та вчителів шкіл (З. Варналій, В. Сизоненко, І. Шебулдаєва, Г. Горленко, П. Гнуса, О. Божко, Л. Борщ та інші) було розширено

зміст економічної освіти. У цей період зміст економічних дисциплін був орієнтований на західні моделі економічного знання, упровадження іноземних програм та курсів з економіки, ділових ігор, контрольних тестів, проведення методичних семінарів іноземцями-економістами для вчителів. Зміст економічних знань був спрямований на усвідомлення економічної теорії вільного ринку, формування практичних навичок в управлінні підприємством, що сприяло формуванню професійно спрямованого інтересу учнів до економічних знань.

На початку XXI ст. на сторінках преси інтенсивно обговорювали проблеми економічної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах. Так, у статті М. Вачевського визначено призначення економічної освіти у створенні можливостей для самореалізації кожної особистості, розвитку та збагачення інтелекту; формуванні у школярів інтересу до знань [8, с. 30]. Автор розробив характеристику мотиваційної компетенції до отримання економічних знань, пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості. До змісту цієї компетенції зараховано: здатність до пізнання економічних понять, термінів; формування навичок адаптуватись та бути мобільним; вміння досягти успіху в житті та бажання змінити життя на краще; інтереси й внутрішня мотивація особисті до пізнання економічної дійсності. Як бачимо, формування компетенції спрямовано на підготовку учня до пристосування до змін в умовах конкуренції, а не тільки на здобуття професії з економічною спрямованістю.

Прикладом формування локального інтересу до економічних знань учнів на початку XXI ст. є узагальнений досвід опанування фінансово-економічного напрямку навчання Фінансового ліцею м. Києва [9]. У навчально-виховний процес було впроваджено спецкурси: “Прикладна економіка”, “Ділові ігри”, “Комп’ютер в офісі”, “Ділове мовлення”, “Психологія менеджменту”; клубна позакласна робота (клуби “Фінансист”, “Формула успіху”, “Бізнес-леді”), навчально-виробнича практика, творчі роботи; участь в олімпіадах, Малій академії наук, бізнес-турнірах та економічних іграх. Зміст спецкурсів побудовано за принципами взаємозумовленості формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань: від широких (початкова школа) до локальних (старша школа). Формуванню локальних інтересів сприяла взаємодія ліцею та вищих навчальних закладів: випускники після закінчення, крім державних атестатів, отримували сертифікати з економіки та менеджменту від базового ВНЗ, комп’ютерні сертифікати, сертифікати з англійської мови (Мічиган-тест).

Зазначимо, що з 2001 р. по теперішній час змістовною є робота з учнівською обдарованою молоддю, яка презентована широким спектром форм: проекти з економічної освіти (міжнародні, українські з економічної освіти та громадянського виховання), олімпіади з економіки, турніри (районний, міський, всеукраїнські, міжнародні юних економістів), наукові конференції у ВНЗ, міжнародні ігри та змагання. До особливостей цього періоду можна зарахувати активізацію формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань (масове відкриття гімназій, ліцеїв, класів з поглибленим вивченням економіки), введення економічного курсу у всі школи (до 2010 р.). Але перенасичення ринку праці фахівцями економічного профілю потребує нового підходу до організації економічної освіти [5]. Все це дало змогу спрямувати пізнавальний інтерес учнів до економічних знань з широких, професійно спрямованих до локальних.

Висновки. Отже, аналіз історико-педагогічної літератури, матеріалів періодичної педагогічної преси свідчить, що протягом досліджуваного періоду відбувався процес формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань. Встанов-

лено, що відповідно до нормативних документів, соціально-політичних та економічних змін у країні проходило переосмислення теоретичних напрацювань змісту шкільних економічних знань, яке потребувало зміни форм, методів організації навчання, що вплинули на зміну пізнавальних інтересів учнів від загальнонаукових, професійно спрямованих до локальних.

Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує визначення особливостей формування пізнавального інтересу учнів до економічних знань на сучасному етапі реформування освіти в школах України.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма Освіта України XXI століття // Освіта. – 1993. – № 3. – С. 14–17.
2. Закон України Про освіту // Голос України. – 1991. – 26 червня. – С. 2–7.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Освіта. – 2011. – грудень. – С. 2–5.
4. Василенко Г.В. Напрями формування економічних знань у загальноосвітніх навчальних закладах України у 90-х рр. ХХ ст. / Г.В. Василенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2012. – С. 10–14.
5. Про стан науково-методичного супроводу модернізації дошкільної та загальної середньої освіти у Харківському регіоні. – Х. : ХОНМІБО, 2011. – 200 с.
6. Стан і шляхи підвищення якості навчання суспільно-гуманітарних і художньо-естетичних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах Харківського регіону : інформаційно-аналітичні матеріали, методичні рекомендації / за заг. ред. Л.Д. Покроєвої, С.Є. Вольянської. – Х. : КВНЗ “Харківська академія неперервної освіти”, 2011. – 272 с.
7. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.
8. Вачевський М. Обґрунтування економічної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на сучасному етапі / М. Вачевський // Молодь і ринок. – 2006. – № 8 (23). – С. 22–31.
9. Шукевич Ю. Елементи системи економічної освіти фінансового ліцею м. Києва / Юрій Шукевич // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 4. – С. 37–39.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013

Леонтьева И.М. Формирование познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям в контексте образовательных процессов в Украине (конец XX – начало XXI в.)

Рассмотрены формы, методы формирования познавательного интереса учащихся к экономическим знаниям на каждом из выделенных этапов: 1) 1981–1990 гг. – формирование общенаучного интереса учащихся; 2) 1991–2000 гг. – формирование профессионально направленного интереса учащихся; 3) 2001 г. – современность – формирование локального интереса учащихся к экономическим знаниям.

Ключевые слова: *интерес, познавательный, широкий, профессиональный, локальный, экономические знания, организационные формы, этапы, учащиеся.*

Leontieva I. The Formation of Pupils' Cognitive Interest to Economic Knowledge in the Context of Educational Processes in Ukraine (the end of the XXs – the beginning of the XXIst century)

The stages of the formation of pupils' cognitive interest to economic knowledge in Ukrainian schools are singled out in the article on the basis of analysis of norms and legal documents in the context of educational processes in Ukraine (the end of the XXs – the beginning of the XXIst century). They are: the first stage (1981–1990) – the formation of pupils' general scientific interest; the second

stage (1991–2000) – the formation of pupils' professional interest; the third stage (2001 – present-day) – the formation of pupils' local interest to economic knowledge.

The analysis of pedagogical practice and teachers' pedagogical publications enabled to single out such general peculiarities of the formation of the pupils' cognitive interest to economic knowledge for the above-mentioned stages: the introduction of new curricula in Economics; the development of special courses in Economics; applying practical economic tasks; using non-traditional forms and methods of teaching; pupils' participation in scientific conferences, seminars, economic contests; creative realization of economic teachers' scientific and methodological potential. The peculiarities of forming pupils' interest to economic knowledge in every stage are revealed. In the first stage (1981–1990) the methodological work of creative teachers and pupils' educational and creative activity at optional and pre-special courses was activated. Pupils participated in the Olympiads, tournaments, Junior Academy of Sciences, pupils' scientific conferences. Their participation influenced the formation of pupils' general scientific interest to economic knowledge. In the second stage (1991–2000) due to the orientation of the economic disciplines contest to the western models of economic knowledge foreign programmes and courses in economics, business games, tests were introduced; foreign economists conducted methodological seminars for teachers. The contests of economic knowledge were headed to the realization of free market economic theory, practical knowledge formation in enterprise management. All these factors influenced the formation of pupils' professional interest to economic knowledge.

In the third stage (2001 – present-day) different Ukrainian and foreign pilot projects in economic education, tournaments, scientific conferences in higher educational establishments (for pupils and teachers), contests, and international commercial games were introduced. These actions enabled to orient pupils' cognitive interest to economic knowledge from wide professional to local.

Key words: *interest, cognitive, wide, professional, local, economic knowledge, forms of organization, stages, pupils.*

АНАЛІЗ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ П.І. КОВАЛЕВСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі вивчення історико-педагогічних джерел та наукової літератури систематизовано факти життєдіяльності П. Ковалевського (1849/1850–1930/1931); досліджено особливості просвітницько-педагогічної діяльності вченого; визначено роль освітянина в актуалізації значущості національного виховання молоді.

Ключові слова: просвітницько-педагогічна діяльність, моральне виховання, фізичне виховання, національне виховання, патріотичне виховання, університет, медична освіта, студент.

Подальше реформування системи вищої освіти, визначення стратегії світоглядного виховання молоді та посилення вимог до науково-педагогічних працівників актуалізують не тільки звертання до сучасного світового педагогічного досвіду, а й переосмислення багатьох етапів становлення та розвитку освіти. Особливого значення для педагогічної теорії та практики в контексті духовного оновлення українського суспільства набуває звернення до просвітницько-педагогічної діяльності видатних українських учених і педагогів, у тому числі освітянина, громадського діяча, доктора медицини, одного із провідних вітчизняних психіатрів початку ХХ ст., професора Павла Івановича Ковалевського (1849/1850–1930/1931).

У сучасних виданнях довідкового характеру міститься інформація про життєдіяльність П. Ковалевського [10]. Серед публікацій сучасних науковців стосовно теми дослідження нашу увагу привернули статті П. Петрюка [11], А. Савельєва [12], П. Стукалова [13], О. Акімова та І. Верещагіна [1]. Джерельною базою дослідження є публіцистичні, літературні й наукові публікації П. Ковалевського [4–8], мемуари та науково-популярні нариси сучасників ученого [3; 9], періодичні видання досліджуваного періоду [2; 14; 15].

Опрацьовані літературні джерела висвітлюють діяльність П. Ковалевського як лікаря, вченого, філософа, організатора медичної освіти, видавця. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених життю та діяльності П. Ковалевського, відсутнім є цілісне наукове осмислення його просвітницько-педагогічної діяльності в контексті проблеми навчання та виховання особистості.

Мета статті – проаналізувати просвітницько-педагогічну діяльність П. Ковалевського в контексті проблеми виховання особистості. Поставлена мета визначила такі завдання: систематизувати факти життєдіяльності П. Ковалевського; розкрити особливості просвітницько-педагогічної діяльності вченого; виявити роль П. Ковалевського в актуалізації значущості національного виховання молоді.

Дослідники розходяться у твердженнях щодо дати народження Павла Івановича Ковалевського й повідомляють, що він народився в родині священика у 1849 або 1850 р. в містечку Петропавлівка Катеринославської губернії (нині селище міського типу Дніпропетровської області України) [10, с. 90; 11; 12].

Після навчання в духовному училищі та Катеринославській семінарії, П. Ковалевський вступив у 1869 р. на медичний факультет Харківського універси-

тету. У 1874 р. Павла Івановича залишили на факультеті для підготовки дисертації з психіатрії, яку він захистив у 1877 р. [10, с. 90].

У 1877–1894 рр. П. Ковалевський працював у Харківському університеті, обіймаючи посади приват-доцента, доцента, екстраординарного й ординарного професора кафедри психіатрії, завідувача кафедри нервових та душевних хвороб, декана медичного факультету Харківського університету [14]. У 1877–1882 рр. разом з викладацькою діяльністю він виконував обов'язки завідувача Харківської губернської психіатричної лікарні (“Сабурової дачі”) [11, с. 51].

У 1894–1897(96) рр. П. Ковалевський працював ректором Варшавського університету й залишив посаду після тяжкої хвороби. Згодом науковець завідував кафедрою психіатрії Казанського університету (1903–1906 рр.), викладав судову психопатологію в Санкт-Петербурзькому університеті. У післяжовтневий період професор працював у психіатричному відділенні Миколаївського військового шпиталю [10, с. 90].

Останні роки життя П. Ковалевського не можна назвати однозначно вивченими: рік його смерті в наукових виданнях вказується різний. За одними даними, він помер у 1923 р. у Петрограді [11, с. 51]. За іншими даними, в 1924 р. П. Ковалевський залишив Росію, поселився в м. Спа й помер у 1930 р. [12] або 17 жовтня 1931 р. у м. Льеж (Бельгія) [11, с. 61].

Вивчення маловідомих історико-педагогічних джерел та літератури з історії медицини дає змогу стверджувати, що колеги, студенти, пацієнти Павла Івановича Ковалевського серед характерних рис його особистості виділяли рідкісні душевні та адміністративні здібності, багатогранність ученого-експериментатора, педагога, практикуючого лікаря-психіатра.

П. Ковалевський виховував у студентській молоді спостережливість і допитливість. Завдяки його сприянню для студентів проводилися клінічні демонстрації хворих. Під час лекційних занять він намагався привчати студентів розмірковувати. У спогадах колишнього студента медичного факультету Харківського університету Г. Бердичевського міститься така інформація про Павла Івановича: “Типи психопатологічних відхилень він змальовував пластично й виразно. Уміло й переконливо зупинявся на ролі навіювання та психотерапії. Пам'ятаю наведений ним приклад. Хворому призначили краплі – “Aqua titiae” (липова вода) – по 10 крапель під час прийому, з вказівкою “Ні краплі більше!”. Хворий швидко й повністю видужав” (переклад автора) [3, с. 298].

Аналізуючи складові педагогічної майстерності Павла Івановича, професор М. Країнський серед найголовніших характеристик свого учителя виділяє гуманістичну спрямованість: “Я глибоко впевнений, що всім тим, що я зможу зробити на користь науки й на користь душевнохворих,... я маю бути цілком зобов'язаний тим науковим і гуманним принципам, які ми завжди чули від нашого вчителя” [9]. М. Країнський згадує, що визначальною рисою наукової школи Павла Івановича була безумовна, позбавлена будь-якої поблажливості, вимога: не допускати ніяких компромісів зі своїми переконаннями й сумлінням [9].

Про високий авторитет П. Ковалевського серед студентства медичного факультету Харківського університету свідчить повідомлення щодо його прощання в листопаді 1894 р. зі своїми слухачами напередодні від'їзду до Варшавського університету: “Прощання відрізнялося зворушливим задушевним характером; оплески, що супроводжували професора, довго не змовкали після його виходу з аудиторії” (переклад автора) [14].

Вражаючими були інтелектуальна активність та різнобічність інтересів Павла Івановича. Протягом піввікової лікарської діяльності він написав понад 300 книг, брошур і журнальних статей з різних питань психіатрії, невропатології [11, с. 52]. Учений здобув визнання і як історик: його праці “Народы Кавказа”, “Завоевание Кавказа Россией”, “История Малороссии” користувалися попитом у читача й витримали не одне видання.

Поряд із лікарською, науковою, викладацькою діяльностями П. Ковалевський розвивав у собі фах перекладача, видавця, редактора, наукового публіциста. Учений став засновником і редактором часопису “Архив психиатрии, наркологии и судебной психопатологии”, який виходив у світ у 1883–1896 рр. Крім того, він видавав “Журнал медицины и гигиены”, “Русский медицинский вестник”, “Вестник идиотии и эпилепсии”, “Вестник душевных болезней”.

У названих часописах містяться рецензії Павла Івановича на праці вітчизняних та зарубіжних авторів з актуальних питань психоневрології. Рецензії відображали блискучі узагальнення багаторічного науково-педагогічного досвіду їх автора і його думок про значення мислення лікаря при розв’язанні практичних завдань медицини, а також влучні зауваження та побажання авторитетним науковцям-медикам щодо підготовки до видання навчальних підручників і посібників. Так, у рецензії на підручник професора Д. Зернова “Руководство анатомии нервной системы человека” він пише: “Вельмишановний професор не ілюстрував свій підручник малюнками з остраху його подорожчання. Мені здається, що та користь, що принесена була б малюнками... зовсім виправдала б її дорожнечу. На гарну книгу студент не пошкодує останнього гроша, навіть за рахунок свого обіду” (переклад автора) [2, с. 221]. Цікаво, що студентам, які замовляли книги в редакції часописів, що видавалися П. Ковалевським, обіцяли знижку від 20 до 30% [2, с. 221–226]. Таким чином, вчений-психіатр намагався мотивувати студентів до саморозвитку та самоосвіти.

Незважаючи на те, що П. Ковалевський усе життя присвятив проблемам психіатрії, він приділяв серйозну увагу просвітницькій діяльності (активному поширенню знань серед народних мас, у тому числі серед молоді). Сам учений визнавав, що в своєму житті керується девізом “Patria, scientia et veritas” (“Батьківщина, наука та істина”) [8].

Очолити Товариство наукової медицини і гігієни, що виникло у 1893 р. при Харківському університеті, П. Ковалевський, започаткував у 1894 р. відкриті публічні засідання з питань виховання [15]. У газеті “Харьковские ведомости” повідомлялося про їх проведення в найбільших аудиторіях університету та про участь П. Ковалевського в обговоренні питань фізичного виховання дітей [15].

Висвітлюючи в науково-популярних виданнях причини та сутність алкоголізму, Павло Іванович Ковалевський акцентував увагу громадськості на необхідності реформування змісту освіти. Він зауважував, що перевантаження молоді “зайвим навчальним хламом” зумовлює нервові хвороби, самогубство та алкоголізм; знесилення молодого організму є наслідком не лише втоми від розумової діяльності, а також відсутності фізичного виховання, нехтування гігієною праці [8, с. 62–63].

Павло Іванович активно займався політичною діяльністю. З утворенням у 1908 р. Всеросійського національного союзу (ВНС) П. Ковалевський став одним з його провідних ідеологів. Сучасні російські дослідники детально проаналізували роль Павла Івановича в обґрунтуванні ідеології російського націоналізму, його праці про нації розглядаються в контексті найбільш гострих сучасних політичних проблем [12; 13].

На думку вченого, виховання спрямовує особистість до спасіння та зміцнення нації, якщо воно національне, та призводить до загибелі нації, якщо воно антинаціональне [7, с. 26]. Згідно з визначенням П. Ковалевського, “націоналізм – це вияв поваги, любові та відданості до самопожертви нині, ушанування і схиляння перед минулим та бажання благоденства, слави, міцності й успіху в майбутньому – тій нації, тому народові, до якого конкретна людина належить” (переклад автора) [7, с. 9–10].

Цікавими є думки П. Ковалевського з приводу необхідності враховувати в процесі виховання особливості національного характеру вихованців. Учений пропонував аналізувати риси російського національного характеру в площині суто християнського світогляду, розглядаючи поняття “росіянин”, “слов’янин” і “християнин” як синоніми. Окремлюючи позитивні якості “російського слов’янського характеру”, він наводить приклади з минулого запорожців (характеризуючи українців та росіян як один народ, що має спільне слов’янське коріння) [7, с. 54].

Виховання й навчання в школах Російської імперії, на думку теоретика ВНС, мали органічно розвивати та закріплювати національний принцип. Особливу увагу П. Ковалевський приділяв фізичному та моральному вихованню. Мета фізичного виховання вбачалася у формуванні міцного військового духу, готовності до виконання національного громадянського обов’язку, прищепленні звички до дисциплінованої й трудової діяльності. Моральне виховання розглядали як органічне доповнення фізичного, що мало формувати національну самосвідомість на основі прихильності православному світогляду, історичній і культурній національній традиціям [4, с. 56–74].

Велике місце в працях П. Ковалевського займають міркування про виховання патріотизму. Учений наполягав, що важливо прищеплювати дитині любов до свого села, рідного краю на основі вивчення місцевих традицій. У патріотичному вихованні, на думку П. Ковалевського, велику роль відіграє учитель. Коментуючи висловлювання про те, що німецький учитель переміг французького вчителя, освітянин пише, що німецький учитель переміг Францію не завдяки своїй освіченості, а тому, що всі німецькі вчителі були національні й патріотичні [4, с. 89, 334].

П. Ковалевський ставив патріотизм вище від освіти: краще нецтво, зігріте любов’ю до Батьківщини, ніж освіта, що пов’язана з презирством до своєї нації. Він зауважував, що знання завжди можуть поповнюватися, а почуття любові, відданості Батьківщині – ні. Надзвичайно повчальними є думки вченого про значення вивчення історії [4, с. 91]. Саме “історію” він оголошував однією з найважливіших шкільних дисциплін.

Не втратили своєї злободенності й думки вченого про необхідність мати національну мужність відстоювати відкрито своє національне достоїнство проти нахабних і відкритих випадів, образ і принижень [4, с. 48–49]. Автор згадує слова М. Карамзіна: “Хто сам себе не поважає, того, без сумніву, й інші поважати не будуть” (переклад автора) [4, с. 94].

П. Ковалевський усвідомлював, що національне виховання росіян жодним чином не повинно негативно позначатися на їх відносинах з представниками інших національностей: “Проповідуючи, однак, народну любов і відданість російським дітям, ніколи не слід ображати й дітей інших націй, що входять до складу нашої Батьківщини. Потрібно ставитися до них дружньо й любовно, як до братів, і не давати помітити нашого панування переможця” (переклад автора) [4, с. 335–336]. Наведена фраза дає змогу говорити про схильність П. Ковалевського до концепції “старшого брата”, що зумовлена наявністю елементів етноцентризму в тогочасній системі освіти.

Необхідно зазначити, що рівень освіченості П. Ковалевського, його захопленість наукою, відданість улюбленій справі, безкорислива просвітницька діяльність створювали умови для формування ним серед представників молодого покоління науковців патріотизму (а не шовінізму) та культурної толерантності. Професійна діяльність учнів відомого психіатра, серед яких слід назвати М. Мухіна (професора у Варшаві, Харкові), М. Країнського (професора у Варшаві, Белграді), А. Ющенко (професора у Варшаві, Вінниці, Петербурзі, Воронежі, Ростові-на-Дону, Харкові) [11], була позбавлена проявів шовінізму, а моральність та людяність були характерними рисами особистості.

Висновки. Проведений аналіз показав: педагогічній діяльності П. Ковалевського було притаманним поєднання викладацької, наукової та виховної функцій, що було характерним для кращих представників професорсько-викладацького складу вітчизняних університетів другої половини XIX – поч. XX ст.

Видатний учений формував світогляд майбутнього лікаря на основі принципу гуманізму, яким сам керувався у своїй професійній діяльності.

На наш погляд, П. Ковалевський, проголошуючи ідею гуманізму, прийшов до прогресивної ідеї виховного навчання. Викладацька діяльність ученого була не тільки школою наукової думки, а й школою виховання ціннісного ставлення до світу. Павло Іванович виховував серед студентської молоді спостережливість і критичне ставлення до, здавалося б, непохитних істин, які встановилися в науці.

Важливу роль у формуванні педагогічної майстерності П. Ковалевського в справі виховання особистості студентів відігравали як наукові знання, уміння і навички, так і його особисті задатки та здібності (ерудиція, здатність співвідносити знання з декількох інформаційних просторів і налагоджувати й підтримувати міжособистісні стосунки, ораторські, організаторські, дослідницькі здібності).

Просвітницька діяльність відомого вченого була спрямована на доведення громадськості важливості розробки проблем здорового способу життя й виховання духу патріотизму серед молоді.

Проблема організації національного виховання молоді посідала особливе місце в ідейній концепції П. Ковалевського, бо правильно організований процес виховання створював, на його думку, необхідні умови для формування національної свідомості, отже, і націоналізму.

Використовуючи сучасну термінологію, Павла Івановича Ковалевського слід визнати прихильником етнічної толерантності у відносинах між представниками різних національностей у дитячому колективі. При цьому він не приховував особливої цементувальної ролі російського народу в Російській імперії. На наш погляд, П. Ковалевський, обґрунтовуючи ідеологію російського націоналізму, не зміг повністю відійти від етнічних стереотипів, що склалися в імперську добу, однак це не вплинуло на ціннісні орієнтації його послідовників в галузі науки та освіти.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні педагогічної, громадсько-просвітницької діяльності та педагогічної спадщини Павла Івановича Ковалевського.

Список використаної літератури

1. Акімова О.Б. П.И. Ковалевский о русском национальном воспитании / О.Б. Акімова, И.П. Верещагина // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. Серия: Педагогика и методика преподавания. – 2011. – Вып. 1. – С. 115–121.
2. Архив психиатрии неврологии и судебной психопатологии / ред. П.И. Ковалевский. – Харьков : Типография газеты “Южный край”. – 1883. – Т. 1. – № 1. – С. 216–221.

3. Бердичевский Г.А. Фрагменты из прошлого Харьковской медицинской школы / Г.А. Бердичевский // Харківський університет у спогадах його професорів та вихованців : у 2 т. / укл. : Б.П. Зайцев, В.Ю. Іващенко та ін. ; наук. ред : С.І. Посохов. – Х. : Вид-во Сага, 2011. – Т. 2. – С. 293–299.
4. Ковалевский П.И. Национальное воспитание и образование в России / П.И. Ковалевский. – СПб. : Тип. М.И. Акинфиева, 1910. – 95 с.
5. Ковалевский П.И. Национализм и национальное воспитание в России / П.И. Ковалевский. – СПб. : тип. М. Акинфиева 1912. – 394 с.
6. Ковалевский П.И. Педагогические размышления. Национальное воспитание / П.И. Ковалевский // Опыты православной педагогики : хрестоматия / сост. А. Стрижев, С. Фомин. – М. : Молодая гвардия, 1993. – С. 177–196.
7. Ковалевский П.И. Психология русской нации / П.И. Ковалевский. – СПб : Отечественная типография, 1915. – 61 с.
8. Ковалевский П.И. Пьянство, его причины и лечение / П.И. Ковалевский. – Х. : Издание журнала “Архив психиатрии, неврологии и судебной психопатологии”, 1888. – 112 с.
9. Краинский Н.В. Порча, кликуши и бесноватые [Электронный ресурс] / Н.В. Краинский // Русский медицинский вестник. – 1910. – Режим доступа: <http://pathographia.narod.ru/new/KLIKUSHY.htm>.
10. Овчиннікова О.С. Ковалевський Павло Іванович / О.С. Овчиннікова // Видатні вихованці Харківської вищої медичної школи : бібліографічний довідник / за ред. В.М. Лісового. – Х. : ХНМУ, 2010. – С. 90–91.
11. Петрюк П.Т. Павел Иванович Ковалевский – известный отечественный психиатр / П.Т. Петрюк // История Сабуровой дачи. – Х., 1996. – Т. 3. – С. 57–61.
12. Савельев А.Н. Нация: русская формула профессора Ковалевского [Электронный ресурс] / А.Н. Савельев // Золотой лев. – 2005. – № 69–70. – Режим доступа: http://www.zlev.ru/69_50.htm.
13. Стукалов П.Б. Педагогические взгляды П.И. Ковалевского [Электронный ресурс] / П.Б. Стукалов. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-147987.html>.
14. Харьковские ведомости. – 1894. – 19 ноября.
15. Харьковские ведомости. – 1894. – 11 февраля, 11 марта, 20 марта.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013

Лутаева Т.В. Анализ просветительско-педагогической деятельности П.И. Ковалевского в контексте проблемы воспитания личности

В статье на основе изучения историко-педагогических источников и научной литературы были систематизированы факты жизнедеятельности П. Ковалевского (1849/1850–1930/1931); исследованы особенности просветительско-педагогической деятельности ученого, определена роль педагога в актуализации значимости национального воспитания молодежи.

Ключевые слова: просветительско-педагогическая деятельность, нравственное воспитание, физическое воспитание, национальное воспитание, патриотическое воспитание, университет, медицинское образование, студент.

Lutaieva T. Analysis of P. Kovalevskiy's enlightening-pedagogical activity in the context of individual's education

The article considers the enlightening-pedagogical activity of professor, doctor of medicine, one of the founders of psychiatry in Ukraine – Pavlo Kovalevskiy.

The facts of P. Kovalevskiy's life (1849/1850–1930/1931) were systematized. The peculiarities of P. Kovalevskiy's enlightening-pedagogical work were defined. The article considers the role of scientist in the actualization of national education, cultivation of patriotism.

It was noted that the combination of the teaching, research and educational functions was the characteristic feature of the P. Kovalevskiy's pedagogical activity and it was typical for the best representatives of the national Universities in the late 19th – early 20th cent.

The article highlights the important role of P. Kovalevskiy's scientific knowledge and the personal abilities (erudition, abilities to relate knowledge from several information spheres, to establish and maintain interpersonal relationships, organizational and research skills) in his pedagogical activity and in individual's education.

It was noted that the famous scientist proved the importance of healthy living in community's development.

The article outlines that the enlightening-pedagogical activity of P. Kovalevskiy was based on the principle of humanity and it was not only a school of thought, but also a school of valuable relationship to surrounding reality.

It was examined the less known P. Kovalevskiy's pedagogical works, which are relevant and important for finding answers to the contemporary problems of moral and physical education.

It was defined the concept of "national education" in P. Kovalevskiy's book "Nationalism and National Education in Russia" ("Национализм и национальное воспитание в России").

P. Kovalevskiy laid special emphasis on the role of national character during the organization of national education. P. Kovalevskiy also emphasized a great role of a teacher in patriotic education.

It was noted that P. Kovalevskiy justified ideology of Russian nationalism and could not completely move away from ethnic stereotypes, but this fact did not affect the humanist value orientation of his followers in medical science and education.

The article outlines that an idea of fostering tolerance between children of different nationalities can be recognized in P. Kovalevskiy's pedagogical works.

Key words: *enlightening-pedagogical activity, moral and physical education, national education, patriotic education, University, medical education, student.*

ЗМІСТ ПЕРШИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ

Статтю присвячено змісту перших підручників з географії, які використовувались в освітніх закладах у XVIII ст. Розглянуто чинники появи цих засобів навчання, підготовлених зарубіжними й вітчизняними авторами. З'ясовано основні елементи їх змісту та простежено еволюцію. Висвітлено питання практичного значення підручників з географії.

Ключові слова: географія, підручник, зміст, засоби навчання.

Передумова написання статті стало недостатнє висвітлення питань змісту перших підручників з географії, які виступають важливим джерелом історико-методичної інформації, оскільки їх еволюція відображає історико-генетичні зв'язки науки та навчального предмета. Крім того, ці засоби навчання є важливим джерелом інформації про розвиток географічних знань, а також про історію та адміністративний устрій держав світу, їх природу, населення і його господарську діяльність.

Питання становлення й розвитку шкільної географії та її забезпечення засобами навчання висвітлено в працях М. Баранського, О. Борзова, А. Баркова, В. Буданова, Л. Весіна, Я. Жупанського, О. Івановського, В. Кістяківського, В. Корнеєва, В. Максаковського, Л. Мельничук, С. Поздняк, А. Сиротенка, І. Шоробури. Зокрема, Л. Весін зробив історичний огляд підручників загальної та російської географії, виданих у 1710–1876 рр. [2].

Мета статті – проаналізувати зміст перших підручників з географії, розглянути чинники, які зумовили їх створення, а також основні елементи змісту; простежити еволюцію цих засобів навчання.

У XVII ст. відомий чеський педагог та мислитель Я.А. Коменський висунув ідею про те, що підручник – це спеціальна книга, складена на основі педагогічних принципів, яка реалізує певний зміст освіти. Вона повинна бути написана доступно, щоб учні розуміли все самі, навіть без учителя [6]. У Росії першими серед видань цивільним шрифтом були праці з математики та географії, оскільки ці галузі науки найбільше розвивалися за часів Петра I [8, с. 22].

Необхідність у підручниках з географії виникла під час реформ, коли почали відкриватись спеціалізовані школи. У січні 1701 р. був виданий указ про заснування в Москві, в Сухаревій башті, школи математичних і навігаційних наук. Спочатку як підручники використовували праці, перекладені з інших мов. У 1710 р. за спеціальним наказом Петра I була оприлюднена книга невідомого нідерландського автора “География, или Краткое земного круга описание” [2]. В ній було розглянуто окремі поняття математичної географії, зокрема, пов'язані з визначенням географічних координат (екватор, полюс, широта, довгота); подано короткі описи відомих на той час частин світу й найбільших держав. Про Америку, зокрема, сказано, що вона відокремлена від інших частин світу “морем-океаном”, відкрив її “Крістофор Колумбус, мешканець італійських країн на службі у гішпанського короля Фердинанда”. З країн Північної Америки названі: “Гішпанія нова і країна Флорида, де людожери” [4]. Дослідження показало, що, крім математичної географії, основний зміст цієї роботи становили досить короткі, різномірні, поверхові та часом неточні описи.

У 1715 р. навігаційні класи Московської школи було переведене до Петербурга й на їх основі створено Морську академію (Академія морської гвардії). У 1718 р. за розпорядженням Петра I як підручник для цього закладу російською мовою було перекладено працю видатного нідерландського географа того часу Б. Вареніуса (Варена) “Всезагальна географія” (у перекладі вона мала назву “География генеральная, небесный и земноводный круги купно с их свойства и действия в трех книгах описующая”). В ній зроблено спробу створення першої теоретичної концепції фізичної географії на основі існуючих на той час даних. Об’єктом географії Б. Вареніус вважав “земноводну кулю, зовнішню, по-перше, його поверхню...” [1, с. 4]. Він прагнув дати її максимально точний і достовірний опис, а також показати зв’язок між окремими географічними об’єктами в їх просторовому поширенні. Хоча, за визначенням автора, географія – наука математична (вона описує форму, місце, величину і властивості Землі), фактично він розглядає питання, що стосуються, передусім, фізичної географії. Засадами (началами) географії він вважав: по-перше, арифметику, геометрію й тригонометрію (розгляду положень геометрії та тригонометрії, які “учням географії відати личить”, він присвячує окрему главу); по-друге, астрономію (астрономічні правила й теореми); по-третє, мистецтво або іспит (тобто спостереження, чуттєвий досвід). Відмінна риса праці Б. Вареніуса – її прикладне значення. Великого значення він надає побудові та використанню географічних карт, розрахункам відстаней, визначенню координат в інтересах навігації, прокладанню курсу корабля за допомогою компаса.

Аналіз змісту “Всезагальної географії” показує обґрунтованість висновку Л. Весіна, що для учнів ця праця була занадто великою й складною, тому не могла широко використовуватись у навчальних закладах [2].

У той період у Росії використовували й інші підручники зарубіжних авторів. У 1719 р. російською мовою видано поширену за кордоном у кінці XVII ст. працю Я. Гюбнера “Земноводного круга краткое описание, из старых и новых географий по вопросам и ответам через Якова Гюбнера собранное”. Її основний зміст становлять ландкарти (сучасною термінологією – географічні карти) і пояснення до них; також є відомості з математичної географії.

У 1739 р. Академією наук було видано перший курс загальної фізичної географії, підготовлений у Росії. Це праця фізика й математика, німця за походженням, Г. Крафта “Руководство к математической и физической географии с употреблением земного глобуса и ландкарт”. Навчальний текст підручника складається з чотирьох частин. Перша присвячена математичній географії; друга має назву “Про фізичну географію”; в третій розглядаються річки, джерела, озера, а також ідеться про властивості морських вод, течії (причини їх не пояснюються), припливи та відливи; четверта присвячена використанню глобуса й ландкарт [5, с. 149].

Про практичне значення “Руководства к математической и физической географии...” свідчить увага, яку Г. Крафт приділяє визначенню географічних координат. Так, він наводить таблицю довгот і широт “шляхетних місць на Землі”, включаючи Київ з координатами 50° 30' широти і 48° 52' довготи [7, с. 86–90]. Аналіз змісту роботи показує, що, на відміну від більшості, навіть виданих дещо пізніше, праць, у ній на досить високому науковому рівні розкрито деякі теоретичні основи фізичної географії, порівняно доступно викладено матеріал.

У 1742 р. вийшов перший російський шкільний підручник невідомого автора – “Краткое руководство к географии в пользу учащегося при гимназии юношества”. Виклад матеріалу в ньому “йде за ландкартами, яких усього XVI: I ландкарта

про земне коло, II – про Європу взагалі, з III по XIII – про європейські держави, причому остання присвячена огляду Росії. Ландкарти XIV, XV і XVI відносяться до позаєвропейських країн” [2]. Це говорить про те, що як зразок автор використовував роботу Я. Гюбнера “Земноводного круга краткое описание...”. Наведемо приклад питання та відповіді на нього при описі Африки (ландкарта XV): “Які моря близько Африки примічати необхідно? Вгорі лежить Середземне море; на захід – Атлантичне море; на південь – Ефіопське море; на схід – Чорне море” [3, с. 37].

Російський державний діяч В. Татищев написав “Введение к историческому и географическому описанию Великороссийской империи” (1742–44). Це порівняно невелика праця, яка містить загальні відомості про Росію.

Матеріали предмета було викладено й у “Краткой политической географии, служащей к изъяснению изданного на российском языке небольшого атласа” (1745). Створення цього підручника пов’язане з підготовкою та виданням у 1737 р. академічного атласа. Саме для роботи з ним Академія наук, в особі академіка Х. Вінсгейма (на той час він був одним з керівників Географічного департаменту Академії наук), підготувала “Краткую политическую географию...”.

Висновки. Таким чином, на першому етапі розвитку географічної освіти в навчальних закладах використовували переважно перекладні праці, тексти яких суттєво відрізнялись за змістом, призначенням та походженням. Спочатку це були праці (у тому числі наукові), які не мали на меті виконання освітніх функцій і не призначались для використання на території Росії, але вони містили відомості з математики й математичної географії. Математична географія стала важливим розділом підручників із загальної географії й основою для картографії. Це свідчить про наявність соціального замовлення, який виконувала географія, а також про її практичну цінність.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути засоби навчання географії XIX ст.

Список використаної літератури

1. Варениус Б. Всеобщая география Бернарда Варения, пересмотренная Исаком Ньютоном и дополненная Яковом Журейном; переведена с латинского языка на российской и в некоторых местах присовокуплены примечания / Б. Варениус. – СПб. : При Имп. Акад. наук, 1790. – 647 с.
2. Весин Л.О. Исторический обзор учебников общей и русской географии, изданных со времен Петра Великого по 1876 г. (1710–1876) / Л.О. Весин. – СПб., 1877. – 447 с.
3. Давидсон А. Россия и Южная Африка: три века связей / А. Давидсон, И. Филатова. – М. : Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010. – 332 с.
4. Ефимов А.В. Из истории великих русских географических открытий / А.В. Ефимов. – М. : Гос. изд-то географической лит., 1950. – 320 с.
5. Исаченко А.Г. Развитие географических идей / А.Г. Исаченко. – М. : Мысль, 1971. – 416 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. Крафт Г.В. Руководство к математической и физической географии, со употреблением земного глобуса и ландкарт / Г.В. Крафт. – СПб. : При Имп. Акад. наук, 1764. – 354 с.
8. Соколов В. Развитие гражданского книгопечатания з природничих наук в Україні у XVIII ст. / В. Соколов // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 8. – С. 21–26.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2013

Стадник О.Г. Содержание первых учебников по географии

Статья посвящена содержанию первых учебников по географии, которые использовались в образовательных учреждениях в XVIII в. Рассмотрены факторы появления этих средств обучения, подготовленных зарубежными и российскими авторами. Установлены основные элементы их содержания и прослежена эволюция. Раскрыты вопросы практического значения учебников географии.

Ключевые слова: география, учебник, содержание, средства обучения.

Stadnyk O. Content of the first textbooks on geography

The article deals with content of the first textbooks on geography, which have been used in educational institutions in the XVIII century. The factors of the emergence of these training tools developed by Russian and foreign authors. The basic elements of their content and traced the evolution. The questions of practical significance of geography textbooks.

It was found that the need for textbooks geography emerged during the reform when began to open special schools. In 1710, by special order of Peter book was published by an unknown Netherlands "Geography or short descriptions circle the earth". It was considered by some notion of mathematical geography, including involving the determination of geographic coordinates (equator, pole, latitude, longitude) were given brief descriptions of known at the time parts of the world and the largest states. The study found that in addition to mathematical geography, the essence of this work consisted of quite short, heterogeneous, surface and when inaccurate descriptions.

In 1718 by order of Peter I in Russian was translated works by eminent geographer Netherlands then B. Varenius (Bernhard Varen) "Geography general". It is the first attempt to create a theoretical concept of physical geography from the then existing data. Analysis "Geography general" shows validity of the conclusion L. Vyesina, that the work was too large and complex, so could not be used widely in schools.

In 1739 the Academy of Sciences published the first course of general physical geography, prepared in Russia. This work is physics and mathematics, a German by birth, Georg Krafft "Guide to the mathematical and physical geography with the use of earth globe and Cards". Training text tutorial is divided into four parts. The first is devoted to mathematical geography, the second physical geography in the third discusses river sources and lakes, as well as talking about the properties of sea water flow, the tides, the fourth is devoted to the use of a globe and maps. Analysis of its contents shows that unlike most even issued later works it at a high scientific level reveals some theoretical foundations of physical geography than the material available.

In 1742 he published the first Russian school textbook unknown author – "A brief guide to the geography in favor of the high school student youth". Materials subject was described in "Concise political geography, which serves to published exposition of the Russian language a small atlas" (1745). Its creation is related to the preparation and publication in 1737 of the academic satin. It is to work with him Academy of Sciences, in the face of academician Christian Winsheim (at that time he was one of the leaders of the Geographical Department of the Academy of Sciences), has produced a "Brief political geography".

Thus, the first stage of geographic education in schools used mostly translated works, the texts of which were significantly different in meaning, purpose and origin. First it was work (including research) that are not meant to perform educational functions and not intended for use in Russia. But they contained information on mathematics and mathematical geography. Mathematical geography was an important section on general geography textbooks and the basis for mapping. This suggests the presence of social order that is executed geography, as well as its practical value.

Key words: geography, textbook, content, learning tools.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛІВ ІЗ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ШКІЛ УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто сутність, мету, значення навчально-методичної роботи вчителів з профорієнтації учнів, виявлено провідні напрями її вивчення в педагогічних дослідженнях. Узагальнено досвід роботи шкіл з профорієнтації учнів за індивідуальними, груповими та колективними формами.

Ключові слова: навчально-методична робота, учителі, учні, профорієнтаційна робота, форми, школа.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні визначається переломним характером та динамізмом. Трансформуються зміст освіти, система підготовки молодого покоління до вибору майбутньої професії. У цих умовах виникає необхідність виховання особистості, здатної свідомо і правильно орієнтуватися на ринку праці. Шкільна освіта спрямована здебільшого на забезпечення теоретичними знаннями й недостатньо орієнтує на життєве і професійне самовизначення. Розв'язати цю проблему можна різними засобами, але, передусім, шляхом організації навчально-методичної діяльності вчителя, спрямованої на професійну орієнтацію учнів.

На сьогодні можна виділити такі провідні напрями наукових досліджень з питань навчально-методичної роботи вчителів: теоретичні основи (І. Жерносек, О. Олеярник); удосконалення змісту (А. Єрмола, О. Сидоренко); форми організації роботи з учителями (О. Єфросиніна, Р. Данилін, А. Кальянів, О. Мармаза, В. Носков та інші); підготовка майбутніх педагогів до методичної роботи в умовах профільного навчання (Г. Василенко, Т. Гуцан). Проблема методичної підготовки вчителів до профорієнтації перебуває в центрі уваги багатьох учених (С. Архіпова, О. Василенко, М. Васильєва, В. Костіна, Г. Майбороди, О. Тютюнник та ін.). Останнім часом зростає кількість досліджень українських і зарубіжних науковців, спрямованих на вивчення змісту профорієнтації в загальноосвітніх навчальних закладах, впливу різних форм та методів методичної роботи на якість профорієнтації учнів (О. Негривода).

Разом із цим, сучасний стан шкільної практики виявляє недостатній рівень розробленості проблеми навчально-методичної роботи вчителя з профорієнтації учнів у цілому та ефективних форм її організації зокрема.

Актуальність визначеної проблеми, її недостатня розробленість, об'єктивні суспільні потреби у фахівцях, які вирізняються навчально-методичною готовністю до використання різних форм профорієнтації учнів, зумовили *мету статті* – систематизувати досвід навчально-методичної роботи вчителів з профорієнтації учнів, узагальнити форми її проведення в школах України на початку ХХІ ст.

У теоретико-методологічних дослідженнях сучасних науковців [2–4] підкреслено, що історико-педагогічний аналіз досвіду навчально-методичної роботи вчителів з профорієнтації учнів у загальноосвітніх навчальних закладах сприятиме теоретичному й методичному вдосконаленню системи профорієнтації в період реформування освіти при вивченні глибинної сутності основ профорієнтації на різних

етапах розвитку держави як засобу збереження духовності та ментальних трудових традицій українського народу; розгляді історичного процесу професійної орієнтації учнів школи на державному та регіональному рівнях з позиції гармонізації розвитку особистості і соціального середовища. Аналіз прогресивних авторських та експериментальних моделей профорієнтації учнів дає змогу визначити умови і шляхи оптимальної профорієнтаційної роботи зі школярами відповідно до ринкових умов розвитку України.

Навчально-методична робота вчителів являє собою спеціально організовану діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога. Її наявність у профорієнтації має сприяти розвитку професійної майстерності, активізації творчого потенціалу, успішній та дійовій допомозі педагогічним кадрам у профконсультації, профдіагностиці, профосвіті. Навчально-методична робота вчителів впливає на формування загальної готовності учнів до професійного самовизначення та є передумовою активізації проблеми вибору професії на основі виявлення професійних інтересів, схильностей учнів, розширення уявлень про світ професій та їх особливості. Метою навчально-методичної роботи вчителів з профорієнтації учнів є активізація учня, формування прагнення до самостійного вибору професії з урахуванням отриманих знань про себе, своїх здібностей і перспектив розвитку.

Аналіз шкільної документації, планів роботи шкіл, методичних об'єднань учителів, програм самоосвіти педагогічних колективів показав, що всі вони містять один із напрямів профорієнтаційної роботи з учнями та планують форми її організації. Форми організації навчально-методичної роботи вчителів з профорієнтації в школі досить динамічні. Їх вибір залежить від рівня методичної підготовки вчителів до профорієнтації, соціального клімату в учнівському колективі, матеріально-технічної бази, креативності педагогічного колективу школи (О. Василенко, А. Єрмола, І. Жерносек) [1].

Встановлено, що в основному форми навчально-методичної роботи з профорієнтації можна поділити на індивідуальні, групові та колективні. До індивідуальних форм зараховуємо самоосвіту вчителя, єдиний методичний день, систематичне вивчення наукової літератури, написання методичних статей, дидактичних матеріалів, участь у роботі шкільних, міжшкільних та районних методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань, розробку проблем, пов'язаних з удосконаленням профорієнтаційної роботи, огляд і реферування педагогічних та методичних журналів, збірників з урахуванням його професійних потреб. Важливим для індивідуальних форм є постійне ускладнення змісту роботи над собою, забезпечення конкретних її результатів. Так, наприклад, вчителі Херсонщини свій досвід з організації ігрової діяльності з профорієнтації відобразили на сторінках фахових журналів "Трудова підготовка в школі", "Педагогічні науки", у методичних рекомендаціях "Використання ігрової діяльності з профорієнтації на уроках праці" [7]. У школах Київського району м. Харкова програма управління самоосвітою вчителів містила профорієнтаційний напрям за такими формами: самостійне опанування і творче застосування перспективного педагогічного досвіду, підготовка та проведення лекцій, семінарів, конференцій; участь у конференціях, семінарах, педагогічні читання [1]. Учителі Дніпропетровського фізико-математичного ліцею завдяки Професійно-консультативному центру створювали умови для розвитку професійного самовизначення учнів. У центрі викладачі відповідно до власних методичних напрацювань проводили інформаційні профвиставки; гуртки з прикладним фізико-

математичним аспектом; предметні олімпіади з проблемними питаннями з професійної спрямованості; конкурси технічних проектів; написання наукових робіт з психології, педагогіки, комунікацій [5].

До характерних ознак навчально-методичної роботи початку XXI ст. у школах можна зарахувати групові форми з профорієнтаційної спрямованості (методична нарада; педагогічні ігри – дидактичні, виховні, ділові, рольові; моделювання педагогічних ситуацій; творчі звіти вчителів; проблемні (інноваційні) групи; методичні семінари-практикуми) [2–4].

У ракурсі досліджуваної проблеми слід також виділити колективні форми профорієнтації в навчально-методичній роботі вчителів: школа передового досвіду; школа молодого вчителя; опорні школи; науково-педагогічні конференції; науководослідні та експериментальні педагогічні майданчики; експериментальний майданчик; предметні кафедри; взаємовідвідування заходів; психолого-педагогічні семінари. Цікавий досвід реалізації цих форм у досліджуваній період наведено у звітах шкіл про профорієнтаційну роботу. Наприклад, участь педагогічного колективу НВК № 42 (м. Луганськ) у міжнародних проектах (“Навчання для майбутнього”; “Україна – Польща. Лідери освітніх ініціатив”; “Україна – Нідерланди: громадські плацдарми профосвітніх реформ в Україні” (підготовка для директорів); “Школи: партнери майбутнього”; колективні форми міжнародних конкурсів для гімназистів: “Крізь терні до зірок”, юних учених-винахідників (США, Атланта); проектів Міжнародного центру європейської інформації “Я бачу кольори Європи”; участь учнів у всеукраїнських конкурсах профільної спрямованості: МАН, “Інтел-Еко”, “Левеня”; у всеукраїнських форумах “Держава, яка чує дітей”, “Юний парламентар” [5].

Учні всіх шкіл м. Сніжне брали участь у таких колективних профорієнтаційних заходах: “Урок вибору професії”, “Уроки реального трудового життя”, Інформаційний день у школі, Ярмарок професій, Марафон ярмарку вакансій, День кар’єри, “Профорієнтація молоді на актуальні на ринку праці професії”, професіографічна зустріч. Також проводилась робота з батьками: “Круглий стіл з профорієнтаційних проблем”, зустріч психолога з батьками учнів, батьківські збори.

Цікавий досвід профорієнтаційної роботи було виявлено в школах Харківщини: шкільні профорієнтаційні клуби; екскурсії (до міського центру зайнятості, професійних училищ, хлібозаводу, аптек, пошти, видавництва, вищих навчальних закладів, супермаркетів); конкурси (малюнків, есе, творів), інтелектуальні (брейнінг, КВК, вікторини) та рольові ігри, круглі столи, усні журнали, презентації професій [6].

Аналіз методичних та нормативних документів зі школознавства щодо навчально-методичної роботи вчителів і профорієнтації учнів дав змогу узагальнити концептуальну основу роботи у цих напрямках шкіл України досліджуваного періоду, а саме: розробка концепції профорієнтаційної підготовки учнів з урахуванням функціональних особливостей загальноосвітніх навчальних закладів; обов’язковість профорієнтації учнів у всіх типах навчальних закладів; створення науково-методичного забезпечення профорієнтації для допрофільної (основна школа), профільної та професійної підготовки учнів (старша школа); розробка варіативних навчальних планів і програм з профорієнтації; видання підручників, навчальної й науково-пізнавальної літератури для учнів, порад для батьків щодо профорієнтації; розробка навчально-методичних комплексів і науково-методичної літератури для вчителів з профорієнтації; підготовка спеціальних науково-методичних, педагогічних періодичних видань для вчителів, учнів, батьків щодо узагальнення досвіду ор-

ганізації профорієнтації; забезпечення (через державну систему підготовки педагогічних кадрів) професійної підготовки учителів до профорієнтації з урахуванням потреб ринку, соціального замовлення регіону, профільної спрямованості загальноосвітнього закладу, специфіки умов функціонування міської або сільської школи; забезпечення партнерської взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-методичними та науково-дослідними центрами з допрофільного, профільного і професійного навчання учнівської молоді; організація діяльності міжшкільних навчальних професійних комплексів.

Висновки. Профорієнтаційна робота в школах України (XXI ст.) має прикладний характер та розглядається як цілісний безперервний процес, який розпочинається з аналізу профорієнтаційної роботи за попередній навчальний рік, моніторингу соціального середовища, ринку праці, контингенту учнів школи, видання управлінських рішень щодо форм, методів і напрямів профорієнтаційної роботи та реалізації цих заходів у школі. Вивчення досвіду профорієнтаційної роботи в школах дало змогу виділити її індивідуальні, групові та колективні форми.

Перспективи подальших розвідок – вивчення тенденцій розвитку навчально-методичної роботи вчителів шкіл, спрямованої на професійну орієнтацію учнів.

Список використаної літератури

1. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : науково-метод. посіб. / А.М. Єрмола, О.М. Василенко. – Х. : Курсор, 2006. – 343 с.
2. Негривода О.О. Підготовка майбутніх учителів до професійно орієнтаційної роботи зі старшокласниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Олена Олексіївна Негривода. – Одеса, 2012. – 24 с.
3. Олеярник О.В. Розвиток ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці (50–80 рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Олеярник. – Кіровоград, 2009. – 21 с.
4. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности : [учеб.-метод. пособ.] / В.И. Носков, А.В. Кальянов, О.В. Ефросинина, Р.В. Данилин и др. – Донецк : ДИУ : Норд-Пресс, 2006. – 172 с.
5. Профориєнтація в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/ru/career/articles/12.html>.
6. Профориєнтація в школах м. Харкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kharkivschoo.at.ua/proforientacija_starshoklasnikiv.
7. Слюсаренко Н.В. Організація трудової підготовки учнів на Херсонщині : навч. посіб. / Н.И. Слюсаренко. – Херсон : Айлант, 2006. – 132 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Черевань И.И. Учебно-методическая работа учителей по профориентации учеников школ Украины (начало XXI века)

В статье рассмотрены сущность, цель, значение учебно-методической работы учителей по профориентации учеников, выявлены основные направления в ее изучении в педагогических исследованиях. Обобщен опыт работы школ по профориентации учеников по индивидуальным, групповым и коллективным формам.

Ключевые слова: учебно-методическая работа, учителя, ученики, профориентационная работа, формы, школа.

Cherevan I. Teachers' educational and methodical work of pupils' vocational guidance at schools in Ukraine (the beginning of XXI century)

The main ways of studying educational and methodical work and pedagogical researches such as theoretical bases, improvement of content, organizational forms of work with teachers,

preparation of future teachers to methodical work under conditions of professional studies are described.

It is stated that teachers' educational and methodical work of pupils' vocational guidance has such peculiarities as creation conditions for improvement of teachers' mastery, activating teachers' creative potential. This work depends on the level of teachers' preparation to professional directions, on the social climate in pupils' community, material and technical basis, creativity of school staff. It also has a positive impact on pupils' professional self-determination. All these above mentioned peculiarities are the conditions of pupils' forming of independent choice of profession.

The goal of teachers' educational and methodical work of pupils' vocational guidance concerning pupils' stimulation and forming the intention to independent choice of profession is shown. It takes into consideration obtaining knowledge about themselves, their abilities and perspective of their development on researching basis.

The experience of schools' work in Ukraine at the beginning of the XXI century in pupils' vocational guidance is generalized and includes the following forms:

1. Individual (teacher's self-education, common methodical day, systematic studies of scientific literature, writing of methodical articles, visual aids, participation in school and regional methodical unions, seminars, conferences; working-out problems, connected with improvement of professionally oriented work; survey and summarizing of pedagogical methodical journals and other professional anthologies).

2. Group (methodical meetings; such pedagogical games as didactic, educational, business, role games; modeling of pedagogical situations; teachers' creative reports; innovation groups; methodical seminars and practice).

3. Collective (schools of advanced experience; schools seminars for young teachers, basic schools; scientific pedagogical conferences; scientific, research and experimental pedagogical areas; work of subject chairs; mutual visiting of events; psychological and pedagogical seminars).

Thorough studying of pupils' vocational guidance at schools in Ukraine (XXI century) brought to the conclusion that professionally oriented work has an applied character and it is considered as a whole continuing process, which starts from the analysis of professionally oriented work of the previous year, monitoring of social background, labor market, pupils of the school, making decisions concerning forms, methods and directions of professionally oriented work.

Key words: *educational and methodical work, teachers, pupils, professionally oriented work, forms, school.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.1

Л.С. АСТАФЬЕВА

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ В АСПЕКТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье приведены результаты теоретического анализа проблемы многонационального вуза. Определены сущность и значение поликультурного воспитания в международных вузах России. Раскрыты особенности содержания поликультурного аспекта воспитания в международном вузе. Определены факторы поликультурного пространства международного вуза и критерии оценки эффективности функционирования поликультурного пространства международного российского университета.

Ключевые слова: воспитательная система, иностранные студенты, международный вуз, поликультурное воспитание, экспорт образовательных услуг.

Переход России на инновационный путь развития, намеченный политическим руководством в рамках “Стратегия 2020”, со всей необходимостью предполагает повышенное внимание к развитию человеческого потенциала обучающей молодежи. В связи с этим резко возрастает значимость не только образованности, но и воспитанности таких характеристик молодежи, как здоровье, образ жизни, общая культура, трудовые мотивации. В настоящее время в России все больше вузов становятся международными, поэтому возникающие проблемы воспитания иностранных студентов могут успешно разрешаться только при условии эффективного поликультурного воспитания, организация которого соответствовала бы требованиям XXI в.

Цель статьи – теоретический анализ особенностей поликультурного воспитания в многонациональных вузах России и возможных путей его совершенствования.

Обучение иностранных граждан в вузах Российской Федерации является важной составной частью всего комплекса экспорта образовательных услуг российской системы образования. В сфере подготовки национальных кадров для зарубежных стран государственной задачей становится повышение конкурентоспособности иностранных выпускников российских вузов на мировых рынках образования и труда. В 2002 г. была принята Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях. В целях ее реализации Министерством образования России осуществлен комплекс мероприятий по расширению приема зарубежных студентов в вузы и техникумы Российской Федерации, увеличению числа студентов из государств – участников СНГ и развитию деятельности совместных российско-национальных образовательных учреждений, содействию изучению русского языка в зарубежных учебных заведениях. В российских вузах иностранные граждане обучаются как за счет средств федерального бюджета, так и на компенсационной основе. В настоящее время на компенсационной основе в России обучаются свыше 80 тысяч иностранных граждан. Вместе с тем, Российская Федерация оказывает содействие зарубежным странам в подготовке национальных кадров в рамках выпол-

нения договоренностей, закрепленных в международных договорах, а также путем предоставления государственных стипендий [3].

Несмотря на то, что Россия по-прежнему уступает США и многим странам Европы (в РФ ежегодный средний прирост учебной миграции составляет 2–3%, а в развитых странах – 6%), необходимо отметить, что тенденция к увеличению приема иностранных граждан в РФ продолжается. Статистика показывает, что сегодня иностранные граждане обучаются в 600 российских вузах, из которых 132 – негосударственные [2]. В их число входит и Российский университет дружбы народов – наиболее крупный межнациональный вуз страны. Среди студентов, аспирантов и стажеров РУДН – представители 450 национальностей и народностей из более чем 158 стран мира [1]. При этом *международный вуз* представляет собой локальное социальное образование, являющееся частью целостного поликультурного образовательного пространства совместной жизнедеятельности, в которой осуществляется соединение общекультурного, социального, образовательного и личностного начал. Международный вуз как социальный институт выполняет две важные общественные функции: 1) *социализация* молодого поколения и развитие личности; 2) *консолидация* многонационального общества. Базисом для развития многонационального вуза России является *поликультурное воспитательное пространство*: территориально обозначенное пространство, которое отражает специфические характеристики этнического многообразия и служит универсальной воспитательной средой социализации молодежи разных национальностей, включающей в себя как формальные, так и неформальные социально-педагогические условия коллективов, в которые попадает иностранный студент. При обучении и воспитании в многонациональном вузе остро стоят задачи формирования поликультурной личности, т. е. личности, обладающей целостным мировоззрением, развитым лингвистическим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием, соблюдающей и уважающей правила и нормы, определенные данным сообществом. Формирование такой личности – дело воспитательной системы вуза. *Поликультурное воспитание* – целостное, интегративное, взаимодополняемое и взаимосвязанное явление, в котором актуализируются процессы, пролонгируемые на ступенях образования: развитие межкультурных коммуникаций, творческой личностной и профессиональной самореализации, профессиональной культуры и компетенций будущих специалистов; управление качеством воспитания в международном вузе как упорядоченные и структурированные виды деятельности, реализующие специфические функции: моделирование, проектирование, прогнозирование, организацию, руководство, контроль, анализ, обеспечивающие преемственность процесса воспитания и методов регулирования его качеством в многонациональном вузе.

С позиции новых подходов, нашедших свое отражение в последних документах РФ, в частности в проекте “Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях” от 2008 г.), четко обозначено: нужен “...новый преподаватель – исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов, который сочетает преподавание с другой работой” [7]. Нужно признать, что проект данной концепции четко обозначил магистральный путь российского образования, который должен соответствовать реалиям новой цивилизации, т. е. инновационной модели развития российской экономики, являющейся стратегическим выбором России.

В очередном документе федерального уровня, подписанном Президентом, – Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг. – учиты-

ваются принятые ранее многочисленные положения, международные соглашения, в частности положения Основ стратегического планирования в Российской Федерации, утвержденных Президентом 12 мая 2009 г. и призывающих обеспечить эффективное взаимодействие органов государственной власти, институтов образования, организаций и общественных объединений в обеспечении и развитии экспорта образовательных услуг РФ [4].

Основываясь на факте, что в настоящее время в процессе глобализации за рубежом наблюдается тенденция к тому, что все вузы становятся международными, встает вопрос о необходимости учета тенденции общемирового развития, создания законодательных и социальных условий для привлечения иностранных студентов, комфортной инфраструктуры жизни иностранных студентов, обеспечения социальной защиты, медицинского обеспечения, безопасности. В документе подчеркивается, что для достижения цели повышения качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом и региональном образовательном пространстве необходимо объективное и полное представление статистических и качественных аналитических данных о российской системе образования и воспитания [4].

Наиважнейшим для международных вузов России является принятие двух документов. Первый – Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. – устанавливает принципиальные отличия новой модели от существующей. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г. В этом документе чувствуется решимость и воля государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России.

Второй документ – Концепция миграционной политики до 2025 г. В этом проекте мы можем наблюдать тенденцию к нормализации, упорядочению и ужесточению требований к приему мигрантов. Но в то же время в нем подчеркивается важность учебной миграции как одного из основных источников привлечения иностранных квалифицированных специалистов, хорошо интегрированных в принимающее их общество, в том числе на постоянное местожительство [8]. Однако, как утверждает известный ученый в области социальной демографии С.В. Рязанцев, *основной целью* миграционной политики России должно быть сокращение эмиграционного оттока населения из России и стимулирование иммиграции необходимых категорий иммигрантов на постоянное местожительство, работу и учебу в Россию в необходимых параметрах [9]. При этом ученые утверждают, что иностранных студентов целесообразно рассматривать как одну из желательных категорий мигрантов, так как ее составляют молодые и инициативные люди, отличающиеся открытостью и готовностью воспринимать новые знания и технологии, получающие национальное образование и квалификацию, приспособленные к местному рынку труда, адаптированные к языковой и культурной среде [6].

Известный государственный деятель России XIX в. И.И. Бецкой утверждал: “Корень всему злу и добру – воспитание”. В этой связи уместно обратиться к Закону “Об образовании в Российской Федерации”: “воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общес-

тва и государства” [10]. Университет – это последний этап образовательной эстафеты и по тому, как его выпускники будут подготовлены к жизни, общество обычно делает оценку, определяя его вузовским этапом жизни. Содержание поликультурного аспекта воспитания в международном вузе отличается тем, что оно не только готовит молодых людей к будущей профессиональной жизнедеятельности, но постоянно всей созданной окружающей средой вуза наставляет и научает обучающуюся молодежь находить взаимопонимание с настоящим, уметь “жить вместе”. Специфика работы в условиях многонационального студенческого коллектива отражена в Законе “Об образовании в Российской Федерации”: “Статья 78. Организация получения образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях” [10].

Важными факторами поликультурного пространства международного университета являются:

- стиль взаимоотношений преподавателей и студентов, администрации и сотрудников вуза, основанный на требованиях профессиональной этики, уважении прав и достоинства личности, толерантности;
- материально-техническая база и организационно-кадровая структура, обеспечивающая условия для творческой, научной, спортивной, общественной самореализации студентов;
- сложившиеся традиции в области организации студенческого самоуправления, деятельности национальных и интернациональных студенческих общественных организаций и объединений;
- высокий уровень педагогической и научной компетентности преподавателей и сотрудников университета;
- опыт работы в сфере воспитательной деятельности, направленный на научно-проектную деятельность, организацию кружков, лекториев, объединений.

К числу задач поликультурного пространства международного российского университета относятся:

- формирование у студентов системы нравственных, духовных и культурных ценностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе;
- создание условий для профессиональной, интеллектуальной, творческой и общественной самореализации личности, развития способностей и компетенций обучающихся;
- развитие и совершенствование в университете воспитывающего поликультурного пространства, характеризующегося: демократичностью, акмеологичностью, гуманистическим характером, толерантностью, мобильностью, элитарностью и др.

В целях совершенствования поликультурного пространства в российском университете, на факультетах, в учебных институтах, на кафедрах и в студенческих организациях необходимо развивать следующие направления деятельности:

- нравственно-духовное, правовое, патриотическое воспитание;
- создание и организация работы творческих, физкультурных и спортивных, профессиональных студенческих объединений;
- пропаганда физической культуры и здорового образа жизни, профилактика правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекции;
- изучение проблем студенчества, организация психологической поддержки, консультационной помощи;
- содействие в трудоустройстве и обеспечение вторичной занятости (трудо-вой, социально значимой);

- информационное обеспечение, поддержка и развитие студенческих СМИ;
- создание и совершенствование методик, внедрение новых технологий, форм и методов воспитательной деятельности;
- развитие системы стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации и проведении социально направленной и внеучебной деятельности.

Критериями оценки эффективности функционирования поликультурного пространства международного российского университета являются:

- уровень общекультурных компетенций у выпускников университета: комплексная оценка по результатам учебной и внеучебной деятельности за период обучения;
- уровень самореализации личности – личные достижения, показатели, награды студентов в различных видах деятельности (общественной, научной, творческой, спортивной и др.);
- уровень социальной ответственности: качество выполнения заданий в учебной и профессиональной подготовке, соблюдение установленных норм и правил поведения;
- уровень социальной активности – участие в различных видах деятельности: общественной, научной, творческой, спортивной и др.

Оценка эффективности воспитательной деятельности представляет собой чрезвычайно сложную и едва ли выполнимую задачу, а ведущаяся дискуссия относительно включения воспитательной работы в число аккредитационных показателей представляется нам попыткой перейти к следующей дискуссии, а именно – о необходимости отмены этих показателей.

Выводы. Все вышеперечисленное не является кульминацией развития межнационального высшего образования в России, это лишь первые ступени к развитию стройной системы трансграничного или транснационального образования, востребованного сегодняшним временем. Перспективой нашей дальнейшей работы являются практические исследования, проводимые с абитуриентами, студентами и преподавателями многонациональных российских вузов, демонстрирующие полные и объективные представления статистических аналитических данных о поликультурном российском образовании и воспитании.

Список использованной литературы

1. Астафьева Л.С. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: теоретические и исторические аспекты : монография / Л.С. Астафьева, Л.М. Астафьев. – М. : РУДН, 2010. – С. 69–75.
2. Дмитриева Н.М. Доклад на Всероссийском совещании проректоров по международным связям (ноябрь 2008 г.), проходившего на базе Российского университета дружбы народов.
3. Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена президентом РФ 18.10. 2002 г.).
4. Концепция экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/>.
5. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. (проект от 04.11.2000 г.).
6. Письменная Е.Е. Учебная иммиграция в Россию: современные тенденции / Е.Е. Письменная. – М. : Экономическое образование, 2008. – 148 с.
7. Проект “Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях” (19.12.2008 г.).

8. Проект концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (от 13.06.2012 г.).

9. Рязанцев С.В. Новая концепция миграционной политики России: “прорывные идеи” и просчеты / С.В. Рязанцев // Материалы I Международной научно-практической конференции / науч. ред. Л.С. Астафьева. – М. : РУДН, 2012. – С. 3–10.

10. Федеральный Закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ / Федеральный центр образовательного законодательства. – Москва, 2013. – С. 2.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Астаф’єва Л.С. Полікультурне виховання іноземних студентів у Росії в аспекті теоретичного аналізу

У статті наведено результати теоретичного аналізу проблеми багатонаціонального вищого навчального закладу. Визначено сутність і значення полікультурного виховання в міжнародних ВНЗ Росії. Розкрито особливості змісту полікультурного аспекту виховання в міжнародному ВНЗ. Визначено фактори полікультурного простору міжнародного ВНЗ та критерії оцінювання ефективності функціонування полікультурного простору міжнародного російського університету.

Ключові слова: виховна система, іноземні студенти, міжнародний вищий навчальний заклад, полікультурне виховання, експорт освітніх послуг.

Astafieva L. Theoretical analysis of multicultural education of foreign students in Russia

Growing number of universities in Russia are becoming international so problems of education of foreign students appears more often and can be successfully resolved only upon conditions the effective multicultural behavioral education.

This article covers the following aspects of the problem:

Theoretical analysis of the peculiarities of multicultural behavioral education in the multinational Russian universities and possible ways of its improvement.

International university which is posturizing local social education which is constituting a part of comprehensive multicultural education space of the joint life-sustaining activities, which compounds common cultural, social, educational and personal sources has been characterized.

Public duties of international university as social institute were exposed: socialization of the younger generation and personal enhancement; consolidation of the multiethnic society.

The essence of multicultural behavioral education as marked territorial space was disclosed. It reflects the specific characteristics of ethnic diversity and serves as universal behavioral education of socialization of young people of different nationalities, including both formal and informal social and educational conditions of groups, where foreign student gets.

The features of the presence of multicultural aspect of behavioral education in the international university were disclosed: It not only trains young people for their future professional life, but throughout induced environment of the university instruction and assistance for young people are carried out continuously to find a mutual understanding with the present, and the ability to “live together”.

The factors of international multicultural environment of the university and the criteria for evaluating the performance of functioning of multicultural space of the Russian International University were estimated.

Key words: educational system, international students, international higher education, multicultural education, the export of educational services.

ЗАСВОЄННЯ ДОСВІДУ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ

У статті розкрито шляхи засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Проаналізовано сутність і зміст понять “засвоєння”, “досвід”, “засвоєння досвіду виконавської діяльності”, “контекст”. Охарактеризовано його основні етапи: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність. Визначено методи і форми засвоєння досвіду виконавської діяльності.

Ключові слова: засвоєння досвіду, виконавська діяльність, учитель музики, контекст, репродуктивна діяльність, реконструктивна діяльність, творча діяльність, методи, форми.

Сучасна система вищої мистецької освіти орієнтує студентів на перспективну професійну музично-виконавську діяльність. З огляду на це зростає необхідність використання в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу контекстного підходу, який найбільшою мірою здатний реалізувати поставлене завдання.

Аналіз реального стану вищої музично-педагогічної освіти засвідчив, що виконавська підготовка вчителів музики у класах музичного інструменту, диригування, постановки голосу здебільшого спрямована на формування у студентів окремих виконавських умінь. Не заперечуючи важливості цих складових виконавської майстерності вчителя, слід зазначити, що викладачі майже не приділяють уваги формуванню досвіду творчої виконавської діяльності. Це призводить до того, що виконавська майстерність майбутнього вчителя музики формується фрагментарно, має здебільшого репродуктивний характер. Відтак, виникає *суперечність* між вимогою вищої школи підготувати вчителя музики, який володіє виконавською майстерністю на досконалому рівні, та відсутністю в освітньому музично-педагогічному процесі належних методів і форм засвоєння досвіду творчої виконавської діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій засвідчив, що вчені розглядають засвоєння досвіду у контексті діяльнісного підходу (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн); досліджують питання засвоєння соціального досвіду діяльності (А. Азарян, Ю. Гіппенрейтер, Н. Непомнящая, К. Платонов), досвіду навчальної діяльності (Л. Ельконін, І. Ільєсов, І. Лернер, В. Ляудіс, Н. Тализіна), досвіду творчої діяльності (Т. Гризоглазова, Т. Завадська, Є. Целмс, О. Шевнюк), досвіду музичної діяльності (Б. Асаф'єв, Ю. Бай, В. Беліков, Г. Гінзбург, Л. Гінзбург, Б. Гутніков, М. Давидов, Я. Мільштейн, М. Михайлов, Є. Назайкінський, С. Раппопорт, О. Шульпяков). Проблеми засвоєння музично-виконавського та педагогічного досвіду діяльності майбутніми вчителями музики певною мірою висвітлено у працях Л. Арчажникової, А. Козир, Н. Мозгальнової, В. Муцмахера, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Смирнової, Л. Хлебникової, О. Щолокової. Однак не повною мірою досліджено проблему використання контекстного навчання в аспекті засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутніх учителів музики.

Мета статті полягає у визначенні шляхів засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутніми вчителями музики із використанням контекстного навчання.

Аналіз наукових праць свідчить, що під терміном “засвоєння” вчені (І. Зимня, С. Рубінштейн, Н. Тализіна) розуміють пізнавальну діяльність особистості, внаслідок якої формуються знання, уміння та навички. Довідкова література тлумачить термін “досвід” як знання, уміння, звички, цінності, соціальні установки, навички, яких людина набуває в процесі соціалізації [2]. Теоретичне підґрунтя вивчення поняття “засвоєння досвіду навчальної діяльності” закладено у концепції змісту освіти, розробленій В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним. Дослідники висловлюють думку про те, що головна функція навчання полягає у передачі молодшому поколінню змісту соціальної культури (матеріальної та духовної) для її збереження, відтворення й розвитку. Автори виділяють такі компоненти змісту освіти, як знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Досвід творчої діяльності І. Лернер характеризує як уміння самостійно переносити раніше засвоєні знання та вміння в нову ситуацію; бачити нову проблему в знайомій ситуації, нову функцію об’єкта; усвідомлювати структуру об’єкта; шукати альтернативи рішення чи спосіб вирішення; комбінувати раніше відомі способи розв’язання проблемних завдань з новими [4, с. 204].

Учені зазначають, що у підготовці майбутнього вчителя музики визначальну роль відіграє досвід музично-виконавської діяльності, який розуміють як спеціально організовану, активну форму самовираження музиканта, спрямовану на досягнення художньо-звукового результату і його естетичного сприйняття. Про необхідність засвоєння досвіду музично-виконавської діяльності висловлювалися Б. Асаф’єв, М. Михайлов, Є. Назайкінський. О. Хлебникова під засвоєнням досвіду музично-виконавської діяльності музиканта розуміє таку характеристику особистості виконавця, яка відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, що досягається шляхом глибокого засвоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів [6, с. 8].

Ґрунтуючись на наведених вище дефініціях, під засвоєнням досвіду музично-творчої виконавської діяльності майбутнього вчителя музики розуміємо використання студентами раніше засвоєних музично-виконавських знань, виконавських умінь, застосованих у нових музично-педагогічних ситуаціях, комбінування раніше відомих способів музичного виконання у нові (поєднання вокального виконання з інструментальним або вокального з диригентським), утілення множинності інтерпретацій одного музичного твору.

Дослідження В. Беспалька, Н. Кузьміної, Т. Смирнової, Н. Тализіної дають змогу виявити, що процедура засвоєння досвіду музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики передбачає репродуктивний, реконструктивний і творчий рівні його становлення. Розглянемо більш детально їх зміст.

Репродуктивна музично-виконавська діяльність майбутнього вчителя музики характеризується прямим наслідуванням викладача, спирається на розуміння та відтворення майбутнім учителем музики стереотипних музично-виконавських професійних дій. Досвід репродуктивної діяльності характеризується відтворенням студентами музичного тексту як семіотичної системи, що забезпечує індивідуальне присвоєння музичної інформації, зафіксованої в нотній формі. Студенти прагнуть до копіювання чітких вказівок, прямого відтворення музичної концепції, запропонованої викладачем.

Реконструктивна музично-виконавська діяльність передбачає здатність студента виходити за межі чітких інструкцій та прикладів у виконанні музичного твору, глибо-

ко осмислювати та самостійно використовувати набуті музично-теоретичні знання, вміння інтерпретувати окремі деталі художнього образу на основі музичного тексту. Досвід реконструктивної музично-виконавської діяльності дає майбутнім учителям музики змогу вийти за межі нотного тексту для усвідомлення морально-естетичного смислу, виявлення суб'єктивного особистісного ставлення в образну сферу музичного твору. Реконструктивна музично-виконавська діяльність є перехідною до творчої діяльності вчителя музики, оскільки на цьому етапі відбувається формування окремих складових інтерпретаційних умінь.

Творча діяльність майбутнього вчителя музики характеризується продуктивністю, яка виявляється у здатності студента створювати нову музично-естетичну характеристику художнього образу; вільно володіти набутими музично-педагогічними та музично-психологічними поняттями, фактами, відомостями та комплексом музично-виконавських умінь, використовувати їх у своїй музично-виконавській та педагогічній діяльності для створення нових інтерпретаційних моделей музичного твору. Досвід творчої діяльності характеризується: а) образною гнучкістю, застосуванням принципово нових підходів до вирішення музично-виконавських проблем; б) комплексним і варіантним використанням у музично-виконавській діяльності студента всієї сукупності теоретичних (музично-виконавських, музично-психологічних) знань і практичних (інтерпретаційних, артистичних, технічних) умінь з виконавської майстерності; в) умінням здійснювати системний самоаналіз власної виконавської діяльності, творчо узагальнювати власний концертно-виконавський досвід та досвід інших виконавців; г) гнучкістю при виборі оптимального рішення у нестандартних концертних ситуаціях, відсутністю бар'єрів творчості; д) появою особистісних смислів, усвідомленням виконавської майстерності як професійної цінності; е) досягненням інсайтно-креативного рівня при виконанні музичних творів у різних видах музично-виконавської діяльності (диригентсько-хоровій, інструментальній, вокальній).

Постає питання про те, як здійснювати підготовку майбутнього вчителя музики до засвоєння досвіду виконавської діяльності на засадах контекстного підходу. Аналіз наукових досліджень засвідчує продуктивне використання у навчально-виховному процесі методів та форм контекстного навчання. Проблему контекстного навчання глибоко розроблено у працях А. Вербицького, Н. Бакшаєвої, Н. Борисова, Т. Дубовицької, М. Ільєсова, В. Круглікова, О. Ларіонова, І. Марчука. Концепція контекстного навчання в аспекті підготовки вчителя музики передбачає поєднання теоретичних знань з контекстами майбутньої музично-педагогічної, музично-виконавської та музично-просвітницької діяльності. Під "контекстом" у психології розуміють систему внутрішніх і зовнішніх умов поведінки та діяльності, що впливає на особливості сприйняття, розуміння і перетворення суб'єктом конкретної ситуації, яка обумовлює зміст і значення цієї ситуації як цілого, так і її компонентів. Внутрішній контекст, вважають науковці, відображає сукупність психофізіологічних і особистісних особливостей, знань і досвіду діючого суб'єкта. Зовнішній відбиває предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики професійної ситуації [5, с. 179].

Контексти музично-виконавської, музично-педагогічної діяльності дають студенту змогу усвідомлювати особливості та завдання його навчально-професійної підготовки, інтегрувати знання, уміння, ціннісні ставлення, що належать до музично-виконавського комплексу (інструментального, вокального, диригентсько-хорового). Згідно з основними положеннями теорії діяльності, в контекстному навчанні особливу увагу приділяють реалізації поетапного переходу майбутніх учителів му-

зики до базових форм діяльності вищого рівня, засвоєння ними соціального досвіду. Засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутнього вчителя музики за допомогою контекстного навчання має відбуватися завдяки моделюванню ситуацій та змістів музично-виконавського, музично-педагогічного та музично-просвітницького компонентів їхньої професійної діяльності. Дієвими формами засвоєння змісту виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, на думку вчених, є активні форми і методи навчання (мозкові штурми, ділові та рольові ігри, тренінги, професійні ситуації). Розглянемо специфічні особливості досліджуваного процесу.

Засвоєння досвіду виконавської діяльності реалізується поетапним переходом, що містить три основних етапи. Першим етапом має бути, вважає А. Вербицький, навчальна діяльність академічного типу, що включає стандартні форми музично-педагогічної освіти: індивідуальні заняття (музичний інструмент, постановка голосу, диригування), ансамблево-групові (хоровий та оркестровий клас), лекції, семінарські заняття, самостійна робота. Другим етапом має бути квазіпрофесійна (начебто професійна) діяльність, яка потребує включення музично-виконавських контекстів (концертно-репетиційні, організаційно-підготовчі, виконавсько-інтерпретаційні ігри, диспути та дискусії щодо мистецтва перевтілення, виконавської імпровізації, активізації виконавської уваги, мислення; академконцерти, залікові модулі, іспити). Третім етапом підготовки студентів до засвоєння досвіду музичного виконання має бути навчально-професійна діяльність, що містить такі форми освіти, як педагогічна практика, участь у концертах, фестивалях, конкурсах, науково-дослідна робота, підготовка дипломних музично-виконавських проєктів, магістерських робіт.

Перехідними від однієї базової форми до іншої є: практичні заняття; імітаційне моделювання (ігри-імітації “Музичне виконання в концертному залі, у шкільній аудиторії, на музичному конкурсі”, вправи-імітації на розвиток виконавських (артистичних, інтерпретаційних) умінь); аналіз конкретних професійних ситуацій (ситуації-завдання, ситуації-демонстрації, ситуації-випадки, ситуації-замальовки, ситуації-аналогії, ситуації-порівняння); розігрування ролей (рольові ігри), тренінги, спецкурси тощо (див. табл.).

Таблиця

Методи і форми засвоєння досвіду виконавської діяльності

Діяльність	Методи, форми
Академічна	Індивідуальні заняття в класі музичного інструменту, постановки голосу, диригування; репетиції, лекції, семінарські заняття, самостійна робота
Квазіпрофесійна	Концертно-репетиційні, організаційно-підготовчі, виконавсько-інтерпретаційні ігри, диспути, дискусії щодо питань виконавства; академконцерти, залікові модулі, іспити
Навчально-професійна	Концерти, фестивалі, конкурси, науково-дослідна робота, педагогічна практика, стажування, дипломне проєктування
Перехідні методи та форми	Практичні заняття; імітаційне моделювання (ігри-імітації, вправи-імітації); аналіз конкретних професійних ситуацій; розігрування ролей, тренінги, спецкурси

Динаміка змін видів діяльності (від академічної до навчально-професійної) стимулює студентів до набуття нових особистісних якостей, професійних смислів та цінностей. Так, наприклад, засвоєння досвіду інструментальної діяльності, диригентсько-хорового та вокального виконавства разом поглиблює виконавську майстерність, ціннісне ставлення майбутнього вчителя музики до музично-виконавської діяльності.

Включення студентів у професійно орієнтовану діяльність з метою засвоєння досвіду виконавської діяльності вимагає підвищення їхньої виконавської та інтелектуальної активності в таких напрямках: 1) розширення музичних інтересів майбутнього вчителя музики з метою формування системи естетичних і професійних цінностей; 2) засвоєння загального комплексу музично-виконавських, музично-психологічних та музично-педагогічних знань; 3) опанування нових видів музично-виконавської діяльності та досягнення їх високого рівня; 4) оволодіння виконавськими, артистичними та інтерпретаційними вміннями; 5) оволодіння навичками самостійної музично-виконавської діяльності, спрямованими на вдосконалення фахової діяльності.

Висновки. Отже, засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутнього вчителя музики характеризується динамічними змінами від репродуктивної через реконструктивну до творчої діяльності, що реалізуються у навчальній діяльності академічного типу (включає стандартні форми музично-педагогічної освіти: індивідуальні, ансамблево-групові заняття, лекції, семінарські заняття, самостійну роботу); квазіпрофесійній діяльності (потребує включення музично-виконавських контекстів (концертно-репетиційні, організаційно-підготовчі, виконавсько-інтерпретаційні ігри, диспути та дискусії щодо мистецтва перевтілення, виконавської імпровізації, активізації виконавської уяви, уваги; академконцерти, залікові модулі, іспити)) та у навчально-професійній діяльності (педагогічна практика; участь у концертах, фестивалях, конкурсах; науково-дослідна робота; підготовка дипломних музично-виконавських проєктів, магістерських робіт). Перехідними від однієї базової форми до іншої є практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз конкретних професійних ситуацій; розігрування ролей (рольові ігри), тренінги, спецкурси. Упровадження запропонованих методів та форм у навчально-виховний процес та їх вплив на засвоєння досвіду виконавської діяльності майбутнього вчителя музики є перспективним для подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.А. Теория ученика: Дидактический аспект / В.А. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Варій М.Й. Психологія [Електронний ресурс] / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5524/47/>.
3. Вербицький А.А. Активное обучение в ВШ: контекстний поход / А.А. Вербицький. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х., 1997. – 338 с.
5. Общая психология : словарь / под ред. А.В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
6. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Хлебнікова. – К., 2001. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Борсукова Н.С. Усвоение опыта исполнительской деятельности будущими учителями музыки

В статье раскрываются пути усвоения опыта исполнительской деятельности будущего учителя музыки. Проанализированы сущность и содержание понятий “усвоение”, “опыт”, “усвоение опыта исполнительской деятельности”, “контекст”. Охарактеризованы его основные этапы: учебная деятельность академического типа, квазіпрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность. Определены методы и формы усвоения опыта исполнительской деятельности.

Ключевые слова: усвоение опыта, исполнительская деятельность, учитель музыки, контекст, репродуктивная деятельность, реконструктивная деятельность, творческая деятельность.

Barsukova N. Assimilation of experience performing activities future music teachers

In the article the ways of mastering of experience of performance activity of future music master open up with the use of context studies. Under mastering of experience musically creative performance activity of future music master understand the use students mastered musically performance knowledges, performance abilities, applied in new musical-pedagogical situations, combining earlier the known methods of musical implementation in new, embodiment of multiplicity of interpretations of one piece of music. Research In. Bepal'ka, N. Kuz'minoy, T. Smirnovoy, N. Talizinoy allow to discover that procedure of mastering of experience musically performance the genesial provides for activity of future music master, creative levels of his becoming. Experience of genesial activity is characterized the recreation of musical text students as a semiotics system which provides the personal appropriation of musical information of fixed in a musical form. Experience of reconstructive musically performance enables activity to future music masters to go out outside musical text for an awareness morally aesthetically beautiful to sense, exposure of subjective personality relation in the vivid sphere of piece of music. Reconstructive musically performance activity is transitional to creative activity of music master, as there is forming of separate constituents of interpretation abilities on this stage. Experience of creative activity is characterized: by vivid flexibility, by application on principle of the new going near a decision musically performance problems; by the complex and variant use in to musically performance to activity of student of all aggregate of theoretical (musically performance, musically psychological) knowledges and practical (interpretation, artistic, technical) abilities from performance trade; by ability to carry out system self-examination of own performance activity, creatively to summarize own concert performance experience and experience of other performers. The analysis of scientific researches is certified by the productive use in to educational process of methods and forms of context studies. Mastering of experience of performance activity of future music master will be realized in educational activity of academic type which includes the standard forms of musical-pedagogical education: individual employments, band-group, lectures, seminar employments, independent work: in quasi-professional activity which needs including musically performance contexts; to educational-professional to activity. Transitional from one base form to other come forward: practical employments; imitation design; analysis of concrete professional situations; playing off roles, trainings, special courses.

Key words: the acquisition of experience performing activities, music teacher, context, reproductive activity, reconstructive activity, creative activity.

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто питання професійної підготовки майбутніх учителів музики в контексті змісту конструктивної діяльності. Визначено основні методи музичного навчання, критерії та етапи їх реалізації в умовах методико-практичної підготовки студентів ВНЗ. Надано практичні та тестові завдання для студентів. Розроблено дидактичну карту конструктивної діяльності для вчителів музичного мистецтва з урахуванням формування вміння вибору методів навчання.

Ключові слова: метод навчання, вибір методів навчання, конструктивна діяльність, учитель музичного мистецтва.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку українського суспільства, зокрема системи вищої професійної освіти, стає входження України до європейського освітнього простору. Це орієнтує освітній процес на розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя, зумовлює поетапність підготовки майбутніх фахівців відповідно до міжнародних освітніх стандартів та детермінує необхідність удосконалення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів щодо підготовки майбутніх учителів.

Виконання окреслених завдань ставить особливі вимоги до організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики, орієнтує його на формування у студентів уміння вибору методів навчання.

Актуальність дослідження визначено існуючою суперечністю між вимогами до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та наявністю у них сформованих умінь вибору методів для ефективної реалізації процесу музичного навчання в ЗОШ.

Теоретичний і методичний зміст цієї проблеми досліджено в загальнопедагогічному аспекті (Ю. Бабанський, Н. Білокур, П. Гусак, І. Колесникова, Н. Кузьміна, І. Лернер, О. Мороз, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Хуторський, О. Щербаков та інші).

І. Колесникова охарактеризувала взаємозв'язок питання вибору методів навчання з проблемою формування професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя та його конструктивною діяльністю [3, с. 15]. Авторка зазначає, що обґрунтування компонентів педагогічної діяльності, сутність професійно-педагогічних умінь, визначених у працях О. Абдулліна, І. Піскунова, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та інших, слід досліджувати відповідно до конструктивної діяльності вчителя з акцентом на формування вміння вибору методів навчання. Цей напрям професійної діяльності вчителя висвітлений Т. Борисенко, Н. Кузьміною, А. Кузьмінським та іншими, у контексті міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін – О. Моревим. Напрями професійної підготовки вчителя музичного мистецтва розкрито Л. Арчажниковою, Т. Рейзенкінд, О. Ростовським, О. Рудницькою, Л. Савенковою, О. Щолоковою та ін.

Доцільно зауважити, що питання методів досліджено В. Андрєєвим, Ю. Бабанським, Т. Ільїним, М. Левіним, І. Лернером, В. Онішуком, М. Скаткіним, Ф. Хар-

ламовим, А. Хуторським та ін. Методи музичного виховання обґрунтовано представниками музичної педагогіки Е. Абдуліним, О. Апраксіною, Д. Кабалевським, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалкою, Т. Смирновою, О. Ростовським, О. Рудницькою та ін. Питання вибору методів навчання в професійній діяльності вчителя музики порушено вперше.

Мета статті полягає у визначенні вміння вибору методів навчання; обґрунтуванні етапів його формування на предметах методико-практичного циклу у педагогічних університетах і критеріїв оцінювання в умовах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Традиційно в педагогіці вибір методів навчання визначається:

1. Закономірностями та принципами навчання.
2. Цілями та завданнями уроку.
3. Змістом і методами певної науки взагалі та конкретного предмета, теми.
4. Навчальними можливостями школярів.
5. Особливостями зовнішніх умов.

6. Можливостями самих учителів: їх попереднім досвідом, знаннями типових ситуацій процесу навчання, здатностями до застосування певних методів, засобів, умінням обрати оптимальний варіант, особистими якостями тощо.

І. Колеснікова під *вибором методу навчання* розуміє спеціально організовану діяльність, що складається з комплексу процедур, спрямовану на вибір оптимального методу навчання за його зовнішньою формою прояву з подальшим наповненням адекватними змісту виучуваного загальними та методичними прийомами, практичними діями та розумовими операціями, що в сукупності становлять цілісну педагогічну технологію, застосування якої гарантовано забезпечує засвоєння певної частини інформації кожним учнем, незалежно від рівня його навчальних можливостей [3, с. 55].

Автори акцентують увагу на зв'язку вміння вибору методів навчання з конструктивною діяльністю педагога. В. Мельничук розглядає її як модель, що включає: зміст, принципи, методи, способи реалізації та результат діяльності особистості. Автор наполягає на тому, що модель вибору методів позитивно впливає на методико-практичну систему формування конструктивних знань і вмінь особистості. О. Морев пропонує формувати зазначені вміння на рівні міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін ВНЗ.

Аналіз наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що базою для такої підготовки вчителя музики мають бути навчальні дисципліни методико-практичного циклу.

Цілком слушно Л. Арчажникова зміст уміння вибору методів музичного навчання розкриває з позиції створення конструкцій уроків музичного мистецтва: складання плану-конспекту, добору музичних творів, використання найбільш продуктивних методів навчання музики учнів під час викладання предмета "Музичне мистецтво" в сучасній школі.

Ефективним засобом для структурування професійних якостей учителя музичного мистецтва є розробка дидактичних карт [1, с. 18]. Наводимо фрагмент дидактичної карти (табл. 1), у якій на підставі змісту конструктивної діяльності виділено роль уміння вибору методів навчання як професійної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва [1]. І. Колеснікова наголошує на необхідності поетапного формування вміння вибору методів навчання.

Таблиця 1

Дидактична карта змісту конструктивної діяльності майбутнього вчителя музики у процесі методико-практичної підготовки (фрагмент)

Група професійних умінь майбутнього вчителя музики	Зміст конструктивної діяльності майбутнього вчителя музики в контексті методичної підготовки
Конструктивні – пов’язані з формуванням тактичних завдань та плануванням діяльності вчителя музики, розробкою уроків музичного мистецтва на основі дидактичних творчих конструкцій, вирішенням методичних завдань за допомогою методів евристичного та творчого типу, вибором і конструюванням методів музичного навчання в умовах шкільної практики	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формувати цілі та завдання музично-педагогічної діяльності. 2. Складати поурочні конструкції уроків музичного мистецтва на підставі дидактичних одиниць навчання. 3. Обирати методи й методичні прийоми, засоби для вирішення завдань евристичного та творчого типу в умовах практичної педагогічної діяльності. 4. Добирати оптимальну навчальну інформацію, створювати власні дидактичні матеріали для моделювання процесу музичного навчання на рівні міждисциплінарної інтеграції предметів методико-практичного циклу

Ми пропонуємо формування вміння вибору методів навчання для майбутніх учителів музики проводити відповідно до навчальних дисциплін методико-практичного циклу: “Вступу до спеціальності”, “Методики музичного виховання”, “Практикуму з музично-педагогічного репертуару”, “Педагогічної практики”, “Музичної педагогіки”, “Практикуму з музичної педагогіки” тощо.

Підготовчий етап сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої навчально-професійної діяльності, її значущості, формуванню інтересу до процесу оволодіння дидактичними знаннями, вміннями та методами музичного навчання. Починати слід з I курсу і на цьому етапі закладати основи конструктивної діяльності майбутніх учителів музики, якостей особистості і ставлення її до професії (навчальна дисципліна “Вступ до спеціальності”).

Основна мета цього періоду полягає у формуванні початкових знань і умінь майбутньої професійної діяльності вчителя музики. Саме ця навчальна дисципліна надає студентам уявлення про складові процесу музичного навчання та роль вибору методів для його ефективної реалізації.

Базовий етап забезпечує формування наукової основи вмінь, що полягає в оволодінні студентами знаннями про сутність понять: метод навчання, структура методу навчання, вибір методу навчання. Оволодіння цих знань проходить у процесі практичних занять з навчальних дисциплін “Практикум з музичного репертуару”, “Методика музичного виховання”. До групи методів, визначених специфікою музичного мистецтва, відомі педагоги-музиканти зараховують: 1) метод спостереження за музикою; метод імпровізації (Б. Асаф’єв); 2) метод співпереживання (Н. Ветлугіна); 3) методи музичного узагальнення, забігання вперед і повернення до пройденного, роздуми про музику, емоційну драматургію (Д. Кабалевський, Е. Абдуллін); 4) метод музичної співбесіди (Л. Безбородова); 5) метод інтонаційно-стильового досягнення музики і моделювання художньо-творчого процесу в мистецтві (Е. Критська, Л. Школяр).

Упродовж навчання на II–III курсах студенти опановують ці методи і в умовах “Пропедевтичної практики” спостерігають за їх вибором на шкільних уроках.

Варіативний етап забезпечує доцільність формування вмінь вибору методів навчання на уроках музичного мистецтва, що надає їм предметного характеру. На IV курсі студенти беруть участь у проведенні активної педагогічної практики, під час якої формуються конструктивні знання, уміння, що завершують засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання”, в контексті якої опановують стандартні та нестандартні методи музичного навчання учнів.

Прикладний етап забезпечує інтеграцію дидактичних та методичних знань і вмінь, апробування їх у безпосередній практичній діяльності, що формує в студентів уміння творчо застосовувати набуті під час попередніх періодів знання та вміння в умовах шкільної та вузівської системи навчання [3].

Кінцевим етапом неперервної методико-практичної підготовки є вивчення на V курсі навчальних дисциплін “Музична педагогіка”, “Практикум з музичної педагогіки”, що орієнтують студентів на усвідомлення переддипломної кваліфікаційної практики, яка завершується захистом дипломних робіт або комплексним кваліфікаційним екзаменом, під час яких демонструється вищий рівень сформованості конструктивної діяльності студентів, показником вищого рівня її опанування є наявність уміння вибору методів музичного навчання.

Таким чином, поетапність формування вміння вибору методів навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ми пов’язуємо з моделлю неперервної методико-практичної підготовки, що повинна включати: зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови, результат, спрямований на високий рівень конструктивної діяльності, цільне місце в якій займає зазначене вміння.

Розглянемо, яким чином уміння вибору методів музичного навчання реалізується в умовах аудиторних занять.

Експериментальна частина. А. Кузьмінський основою для визначення критеріїв вибору методів навчання вважає: а) генеральні завдання виховання особистості; б) мету й завдання навчання взагалі та конкретного етапу зокрема; в) закономірності, принципи навчання тощо. [4].

Аналіз літератури дає можливість виділити дві групи критеріїв для оцінювання вміння вибору методів музичного навчання.

До першої групи критеріїв для проведення аналізу формування вибору методів музичного виховання в умовах студентської аудиторії зараховуємо:

- 1) вимір рівня інформованості методами музичного виховання (за Т. Борисенко);
- 2) вимір рівня практичної навченості.

Базою для їх реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів музики мають бути навчальні дисципліни “Методика музичного виховання”, “Практикум музично-педагогічного репертуару” тощо.

Друга група критеріїв характеризує рівень обізнаності щодо методів музичного навчання учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва в процесі проходження студентами педагогічної практики (табл. 2):

- 3) емоційний відгук школярів на музику (використання методів музичного виховання для сприймання музичних творів на уроках);
- 4) діяльнісний (опанування учнями змісту навчальної програми з музичного мистецтва на основі тематичного принципу її побудови).

У табл. 2 відповідно до зазначених критеріїв розкрито конструктивну діяльність студентів музичних фахів з позиції виділення вміння вибору методів навчання як ключового.

Таблиця 2

Вибір методів музичного навчання в педагогічних університетах

Аналіз формування вибору методів музичного навчання				
Критерії	Компоненти змісту музичної освіти			
Вимір рівня інформованості методами музичного навчання	Знання компонентів змісту музичної освіти	Знання рівнів конструювання змісту музичної освіти	Знання складових компонентів навчального предмета “Музичне мистецтво”	Вибір дидактичних одиниць для моделювання уроку музичного мистецтва
Вимір рівня практичної навченості методами музичного навчання	Вибір ключових знань навчальної програми з музичного мистецтва	Вибір ключових умінь школярів у процесі музичного навчання	Вибір типу уроків музичного мистецтва	Вибір видів діяльності школярів для уроків музичного мистецтва
Діагностика рівня обізнаності щодо методів музичного навчання учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва в процесі педагогічної практики				
Емоційний відгук школярів на музику (використання методів музичного навчання на основі сприймання творів)	Знання емоційних характеристик музики			
	Уміння слухати музичні твори: установка на сприймання, мотивація	Уміння переживати характер музичних образів у творах, що сприймаються	Уміння аналізувати твори, що сприймаються на уроці музичного мистецтва	Уміння оцінювати музичний твір та свій емоційний стан після його сприймання
Діяльнісний (опанування школярами змісту навчальної програми з музичного мистецтва)	Опанування тематичного принципу побудови навчальної програми з музичного мистецтва			
	у процесі музичної діяльності: спів, пластичне інтонування, гра на інструментах	у процесі творчої діяльності: варіювання, імпровізація, інтерпретація, виконання завдань	під час емоційно-ціннісних відносин: музичний твір – учитель – учень	у процесі рефлексії: аналіз учнями особистої діяльності

Рівень сформованості вміння вибору методів музичного навчання студенти демонструють під час виконання навчальних завдань.

Наводимо приклади тестових завдань для студентів IV курсу з “Методики музичного навчання” для модуля “Методи музичного виховання” [2]:

1. Моделювання уроку з музичного мистецтва проходить завдяки: а) добору музичного матеріалу; б) визначення мети уроку; в) структури уроку.

2. Введення ключового знання проходить за типом уроку музичного мистецтва: а) введення в тему; б) поглиблення теми; в) узагальнення теми.

Ключові знання – це: а) знання семестрів; б) знання з музичної грамоти; в) знання з нотної грамоти.

О. Ростовський вважає самостійну роботу одним із основних напрямів професійної підготовки майбутнього вчителя музики [5].

У табл. 3, 4 наведено завдання для самостійної роботи студентів V курсу з навчальної дисципліни “Музична педагогіка”.

Завдання № 1

Ознайомитись, як у таблиці 3 розкрито метод “Забігання уперед та повернення до минулого”. Надайте свій варіант його втілення в основній школі [2].

Таблиця 3

Метод музичного навчання	Клас	Теми шкільної програми з музичного мистецтва	Музичний матеріал
Забіг уперед та повернення до минулого	1-й 2-й	1. Пісня. 2. Куди веде нас пісня?	“Вийди, вийди, Іванку”. Українська народна пісня у фіналі концерту для фортепіано з оркестром П. Чайковського

Завдання № 2

Проаналізувати відповідно до табл. 4, як метод музичної драматургії реалізується в процесі сприймання образів увертюри М. Глінки?

Таблиця 4

Назва методу музичного виховання	Клас	Теми шкільної програми з музичного мистецтва	Музичний матеріал
Метод музичної драматургії	7-й	Музична драматургія	Увертюра до опери М. Глінки “Руслан і Людмила”

Висновки. Таким чином, уміння вибору методів музичного навчання визначаємо як поетапно організовану діяльність професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Вона характеризується здібністю створювати конструкції уроків музичного мистецтва, вимірюється рівнем інформованості щодо методів музичного навчання та рівнем їх практичної реалізації в умовах шкільної аудиторії.

Подальшого вивчення потребує питання вибору методів навчання в умовах конструювання змісту мистецької освіти.

Список використаної література

1. Беземчук Л.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до конструювання змісту мистецької освіти / Л.В. Беземчук // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / редкол. Н.В. Гузій. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2012. – Вип. 16 (26). – С. 16–21.

2. Беземчук Л.В. Програма до навчальної дисципліни “Методика музичного виховання” /Л.В. Беземчук, О.М. Лук’яненко. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т імені Г. Сковороди, 2011. – 37 с.

3. Колесникова І.В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнонодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.09 / Колесникова Ірина Валентинівна. – К., 2008. – 238 с.

4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 488 с.

5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2011. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Беземчук Л.В. Формирование умения выбирать методы обучения как фактор профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства

В статье рассмотрен вопрос подготовки будущих учителей музыки в контексте содержания конструктивной деятельности. Определены базовые методы музыкального

обучения, критерии и этапы их реализации с точки зрения методической и практической подготовки студентов вуза. Представлены практические и тестовые задания, разработанная дидактическая карта конструктивной деятельности для учителей музыкального искусства с учетом формирования умения выбирать методы обучения.

Ключевые слова: метод обучения, выбор методов обучения, конструктивная деятельность, учитель музыкального искусства.

Bezemchuk L. Forming of the ability to select teaching methods as a factor of professional training of future music teachers

Grounded the concept of selecting methods of teaching. Disclosed its contents from: regularities and principles of learning; goals and objectives of the lesson; the content and methods of science in General and specific subject topics. Individually selected educational opportunities to students: age (physical, mental); level of preparedness (training and education); features of the school team. Special attention is given to external conditions; the possibilities of the teachers: their previous experience, knowledge of the typical situations of the learning process. Explains the most effective methods, the level of their theoretical and practical implementation in practice. Analysis of the ability to use certain methods on the lessons of musical art.

The issue of future music teachers training is discussed in the context of the constructive activity content. The basic methods of musical training, criteria and stages of their realization in terms of methodical and practical training of students are determined. The practical learning tasks for students as well as test ones are given.

Based on the scientific literature highlighted two groups of criteria for evaluating ability to choice of methods of musical training. The first group of criteria for analysis of the choice of methods of musical education in the conditions of the student audience defined: dimension degree awareness methods of music education, the practical dimension of the primary level.

The second group of criteria that characterizes the level of awareness of methods of musical training to secondary school students on lessons of musical art in the process of passing students of pedagogical practice. These include: emotional response to music school (the use of methods of musical education for the perception of musical works on the lessons); the militant (Master students curriculum content of musical art based on the theme of its construction).

A special place is independent work of students at pedagogical universities. Presented a challenge for mastering the methods of music teaching in auditornoï work. A didactic map of constructive activity for music teachers is developed regarding the process of forming of the ability to select appropriate teaching methods.

Key words: teaching methods, selection of teaching methods, constructive activity, a music teacher.

АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ДЛЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО ТА ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто аутентичний текст як основу для розвитку усного та письмового мовлення у студентів немовних спеціальностей. Згідно із сучасними дослідженнями, висвітлено етапи роботи з автентичним текстом, які сприяють розвитку усного та письмового мовлення. Наведено систему вправ, зорієнтовану як на формування мовних навичок і вмінь, так і на розвиток здібностей творчого переосмислення тексту.

Ключові слова: *усне та письмове мовлення, автентичний текст, іноземна мова, розвиток умінь спілкування, комунікативна компетенція.*

Освіта ХХІ ст. зорієнтована на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування у зв'язку із виходом українських підприємств та організацій на міжнародний ринок, що вимагає розвитку нових засобів усної й писемної комунікації від майбутніх фахівців. Відповідно до програми з іноземної мови, навчання майбутніх фахівців у немовних ВНЗ повинно мати професійно орієнтований характер. Навчання усного та письмового мовлення має яскраво виражену професійну спрямованість і ставить за мету розвивати вміння іншомовного спілкування. У процесі курсу навчання іноземної мови в немовному ВНЗ має бути здійснений перехід від вивчення іноземної мови як навчального предмета до його практичного застосування в професійних цілях.

Насамперед, викладач ставить за мету навчити студентів коректно й ефективно формулювати власну точку зору з теми, яка розглядається, погоджуватися або не погоджуватися із чужою думкою, правильно формулювати думки, робити висновки, будувати докази з використанням різних аргументів, тобто вміти логічно й аргументовано оформляти свої думки в усній і письмовій іноземній мові з активним задіянням умінь раціонального критичного мислення.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень та публікацій свідчить про започаткування розв'язання цього питання, зокрема, у працях Л.В. Власенко, Ю.В. Дегтярьової, І.І. Єременко, Л.М. Жигжитової, Л.В. Заніної, А.А. Колобкової, М.В. Куїмової, Н.П. Меньшикової, Н.Г. Соловйової, І.І. Суліми.

Мета статті – розглянути питання розвитку в студентів немовних спеціальностей усного і письмового мовлення з опорою на аутентичний текст.

Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра (2002 р.) різних напрямів, провідною настановою в оволодінні іноземною мовою студентів ВНЗ є “формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмових формах” [8]. Випускники ВНЗ повинні вміти обмінюватися інформацією іноземною мовою в усній та письмовій формах, самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, а також вміти спілкуватися іноземною мовою, що є основним засобом міжнародної комунікації. Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою студентами немовних вищих навчальних закладів є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, яка б давала змогу користуватися іноземною мовою в певній галузі

професійної діяльності. У зв'язку із цим все більшого значення набувають проблеми подальшого вдосконалення методики навчання усного мовлення іноземною мовою за обраним фахом та підвищення рівня володіння випускниками немовних ВНЗ іноземною мовою у професійній сфері спілкування [4]. Майбутні фахівці повинні володіти навичками та вміннями, як письмовою, так і усною іншомовними комунікаціями як важливими аспектами професійної діяльності [1, с. 418–425].

При вивченні іноземної мови в руслі комунікативного підходу однією з актуальних проблем стає навчання основ спілкування. Як відомо, спілкування можна здійснювати усно або письмово. Відповідно, існують дві основні форми мови – усна і письмова.

Завданням курсу “Практика усного та письмового мовлення” (іноземна мова) є поглиблення знань особливостей усного та письмового мовлення, оволодіння мовленнєвими моделями і набором необхідного вокабуляру, а також розвиток навичок усного спілкування та роботи з галузевою науковою літературою. Для розвитку усного мовлення пропонуються монологічні висловлювання та діалоги за запропонованою комунікативною ситуацією у межах теми, визначеної програмою.

Велику допомогу в досягненні цього завдання у процесі навчання надають автентичні матеріали, завдяки яким викладач може підтримувати інтерес до мови як засобу спілкування, розвивати комунікативну культуру студентів. Крім того, коректне використання автентичних письмових матеріалів на заняттях дає змогу реалізувати основні педагогічні принципи наочності, доступності та посильності, науковості, активності, міцності, ситуативності, життєвої орієнтації навчання, соціокультурної спрямованості.

На основі автентичних матеріалів можна розвивати всі види мовної діяльності. Крім того, в методичній літературі наголошено, що при роботі з автентичними текстами студенти можуть:

- по-своєму інтерпретувати зміст тексту, спираючись на власний життєвий досвід, відчуття, знання;
- змінювати вихідний текст, ставити запитання, фантазувати; самостійно спробувати висловитися на тему, що їх цікавить;
- виступати від імені різних героїв, описувати події, висловлювати свою думку, тобто активно включатися в процес спілкування;
- навчатися письмового мовлення.

Аналіз методичної літератури, а також власного досвіду роботи свідчить про те, що, працюючи з автентичними письмовими текстами на занятті, викладач має можливість вирішити такі проблеми:

- підвищення інтересу до вивчення іноземної мови;
- розвиток творчих здібностей, уяви;
- мотивація розумової діяльності студента, пов'язаної з висуненням гіпотез, пошуком і прийняттям рішення, аналізом, узагальненням;
- активізація лексико-граматичного матеріалу, підвищуючи міру його тренування і засвоєння;
- розвиток умінь усного і письмового мовлення [6; 7].

Розглядаючи іншомовний текст як базу для усного і письмового мовлення, слід зазначити, що він повинен відповідати таким вимогам:

- урахувати потреби, інтереси студентів (містити елементи новизни, цікавості);

- урахувати майбутню спеціальність і професійні інтереси студентів (здійснення професійної спрямованості курсу іноземної мови стимулює інтерес до вивчення мови);
- співвідноситися з темою, що вивчається, мати спрямованість на вирішення конкретного комунікативного завдання;
- відповідати не лише поняттю сучасності мови, а й критеріям нормативності та частотності вживання;
- урахувати соціокультурні реалії, що відображають характерні особливості мовної поведінки, дотримуючи етичні й естетичні норми [5].

Іншими словами, відібрані тексти мають урахувати комунікативні та когнітивні потреби студентів, відповідати рівню складності, їх мовному досвіду в іноземній мові, враховувати професійну зацікавленість студентів (майбутні сфери діяльності, ситуації професійного спілкування).

Вилучення інформації у процесі читання створює сприятливі умови для мовної ситуації. На жаль, у більшості випадків основне місце при роботі з текстом займає читання, переклад, тренувальні мовні вправи, побудова питань (частіше викладачем), вивчення і переказ тексту студентами.

При цьому слід пам'ятати, що відтворення вивченого напам'ять тексту не можна назвати мовою. І хоча такі усні висловлювання інколи заохочуються, на ділі залишаються малоефективними, оскільки не відбувається перенесення набутих навичок в іншу ситуацію. У результаті, коли студент стикається з необхідністю висловитися іноземною мовою, він не може успішно вирішити це завдання, не знаходить потрібних слів, припускається помилок у поєднанні слів і граматичному оформленні висловлювання, а іноді й узагалі не бере участі в дискусії.

Робота з текстом складається, згідно із сучасними рекомендаціями, з трьох етапів: *pre-reading*, *reading*, *afterreading*.

На етапі *pre-reading* студенти ознайомлюються з тематикою тексту, створюється автентичне середовище спілкування, формується мотиваційна база, студенти забезпечуються фоновими знаннями. На цьому етапі основний вид мовленнєвої діяльності – аудіювання – є першою ланкою в ланцюгу інтегрованого навчання. Після прослуховування тексту йде говоріння, оскільки отримання інформації через зорово-слуховий канал викликає власні мовленнєві реакції слухача (принцип інтенсивного використання фонових знань). Тому наступна стадія – це обговорення прослуханого тексту [2, с. 6].

На етапі *reading* відбувається індивідуальне читання мовчки всіма студентами за методикою: *survey*, *question*, *read*, *recite*, *review*. Таким чином формуються у студентів навички та вміння самостійної роботи з текстом.

Після закінчення читання йде наступний етап роботи – післятекстовий, тобто обговорення. Студенти обговорюють прочитаний текст, тобто наступна ланка методики інтегрованого навчання, яка з'єднує читання і говоріння, – *afterreading activities*. Студенти відповідають на запитання викладача, порівнюють прочитане з припущеннями з етапу *pre-reading*, роблять висновки, обмінюються враженнями. Далі студенти працюють з індивідуальними текстами, які доповнюють інформацію основного тексту. Після прочитання індивідуальних текстів йде їх обговорення у групах з трьох осіб [3].

Таким чином, для того, щоб процес роботи над текстом був ефективним, необхідна відповідна серія вправ, орієнтована як на формування мовних навичок і

умінь, так і на розвиток здібностей творчого переосмислення тексту. Пропонована нижче система вправ включає три етапи:

1. Передтекстові вправи (pre-reading exercises), що забезпечують створення відповідної лінгвістичної й ситуативної атмосфери для сприйняття тексту. До них належать такі завдання:

- read the following key words and phrases, name the theme of the text;
- underline key words in the text;
- place logically the following sentences;
- divide the text into three parts: introduction, main part, conclusion;
- read the text (paragraph), underline unknown words.

2. Текстові вправи (reading exercises), спрямовані на виділення змістових віх у тексті й розуміння одиничних фактів, встановлення змістового зв'язку між одиничними фактами тексту, об'єднання окремих фактів тексту в одне ціле:

- read the first paragraph, find the sentence which has the basic information;
- choose the sentences which describe;
- indicate the paragraph which tells about ...;
- find (write, name) main (key) facts which tell about ...;
- explain the following idea about

3. Післятекстові вправи (afterreading exercises), спрямовані на контроль за розумінням основного змісту прочитаного тексту, розвиток умінь висловлювати свою думку. Тут можна запропонувати такі завдання:

- answer the following questions;
- explain the drawing which is given to the text;
- agree / disagree with the following statements;
- enlarge the following statements;
- find issues which are connected with the main idea of the text.

Після читання проводиться стадія письмового мовлення, яка реалізує принцип автономії, коли створюється письмовий текст для досягнення комунікативного ефекту.

Письмове мовлення також можна поділити на декілька етапів:

- етап підготовки та збору інформації;
- етап складання варіантів самого тексту;
- етап рецензування;
- етап переробки тексту, його редагування.

Таким чином, для проведення читання застосовують принцип інтегрованого навчання, де задіяні всі види мовленнєвої діяльності.

Запропонована система роботи над письмовим текстом не є універсальною, це лише один із можливих варіантів навчання усного та письмового мовлення на основі автентичного тексту. Крім того, слід ще раз зазначити, що метою підготовки студента немовних спеціальностей з іноземної мови є досягнення такого рівня практичного володіння мовою, який дає можливість користуватися мовою для отримання інформації з обраної спеціальності, а також брати участь у спілкуванні з носіями мови, дає змогу їм відчувати себе впевнено і комфортно в іншомовному середовищі [6].

Висновки. Отже, використання автентичних текстів на заняттях з іноземної мови сприяє розумінню змісту прочитаного тексту, формує навички усного та письмового мовлення, створює підґрунтя для професійного розвитку студента.

Список використаної літератури

1. Власенко Л.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей в профессиональной сфере общения / Л.В. Власенко, И.И. Сулима // Высшая школа Украины в контексте интеграции в Европейское образовательное пространство. – 2012. – Т. VII (40). – Дополнение 1 к вып. 27. – С. 418–425.
2. Дегтярџова Ю.В. Методика обучения студентов высших учебных заведений чтения на английском языке для делового общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Дегтярџова ; Киев. нац. лингв. ун-т. – Киев, 2006. – 22 с.
3. Жигжитова Л.М. Новые тенденции в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях / Л.М. Жигжитова // VII Международная научно-практическая Интернет-конференция “Современные методы преподавания иностранного языка профессионального образования в высшей школе”. – 2013.
4. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина., Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
5. Колобкова А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Колобкова. – Пермь, 2006. – 24 с.
6. Куимова М.В. К вопросу развития навыков иноязычной монологической речи в связи с прочитанным текстом / М.В. Куимова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) – 2012. – № 3 (11).
7. Соловьева Н.Г. Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Соловьева. – Томск, 1997. – 251 с.
8. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. – Міністерство освіти і науки України. – Киев, 2002. – 51 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Безлюдная В.В. Аутентичный текст как основа для развития у студентов неязыковых специальностей устной и письменной речи

В статье рассматривается аутентичный текст как основа для развития устной и письменной речи у студентов неязыковых специальностей. Согласно современным исследованиям, показаны этапы работы с иноязычным текстом, содействующие развитию устной речи. Приведенная система упражнений ориентирована как на развитие языковых навыков и умений, так и на формирование способностей творческого переосмысления текста.

Ключевые слова: *устная и письменная речь, аутентичный текст, иностранный язык, развитие умений общения, коммуникативная компетенция.*

Bezlyudna V. The authentic text as a basis of students oral and written language (speech) development.

The authentic text as a basis of students oral and written language (speech) development is considered in the article. According to the modern researches, the article describes the stages of students work with the foreign-language text which promote the development of oral speech.

The author emphasizes that students work with the foreign-language text helps teacher to promote interest to study foreign languages, to develop creative capabilities, imagination, mental student's activity, to activate lexico-grammatical material, to develop the ability of oral and writing speech.

The author gives a system of exercises:

– pre-reading exercises (f. e. read the following key words and phrases, name the theme of the text, underline key words in the text, place logically the following sentences, underline unknown words etc.);

– reading exercises (read the first paragraph, find the sentence which has the basic information, choose the sentences which describe, indicate the paragraph which tells about, find (write, name) main facts which tell about, explain the following idea about);

– *after reading exercises (answer the following questions, explain the drawing which is given to the text, agree / disagree with the following statements, enlarge the following statements, find issues which are connected with the main idea of the text etc.) focused as on language skills and abilities development, as well as on abilities of text creative reconsideration formation.*

After reading the stage of the writing speech is conducted, that realizes the principle of autonomy, when writing text is created for the achievement of communicative effect.

The offered system of writing text exercises is not universal. It is only one of oral and writing speech possible variant of studies on the basis of authentic text.

The author comes to the conclusion that the process of work with writing text promotes students motivation to study English, promotes understanding the contents of the text better, helps to decide problem of oral and writing foreign studying speech.

Key words: *oral and written language (speech), authentic text, development of communicative skills, communicative competence, text exercises, students work, foreign-language text.*

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто специфіку загальної культури вчителя. Виділено та охарактеризовано особливості загальної культури вчителя. Розкрито шляхи та можливості навчально-виховного процесу в забезпеченні формування загальної культури і вихованні еліти нації, якою є вчителі як носії загальної культури. Виявлено, що загальна культура – найважливіша професійна якість педагога, яку необхідно в собі виховувати.

Ключові слова: загальна культура, особливості загальної культури, інтелігентність, еліта.

Представник педагогічної професії належить до еліти суспільства, він має бути інтелігентною людиною зі сформованою загальною культурою. Проте загальна культура вчителя має свою специфіку та свої особливості, зумовлені місією, покладеною на нього суспільством, і функціями, що він покликаний виконувати. Необхідність вивчення загальної культури педагога зумовлена також вимогами, які висуває до педагогічної діяльності сучасна соціально-педагогічна ситуація.

Значним внеском у розробку проблем культури вчителя є праці А. Арнольдова, В. Гриньової, М. Подберезького, З. Равкіна, О. Сухомлинської та інших.

Мета статті – визначити специфіку та особливості загальної культури вчителя.

Специфіка загальної культури вчителя полягає в тому, що вона породила та продовжує породжувати нові умови, засоби й організаційні форми навчання та виховання. Для сучасного етапу характерні численні організаційні, змістовні й методичні зміни у сфері педагогічної освіти, створення навчальних закладів нового типу, введення нових навчальних планів, нового змісту навчання, різних форм його диференціації, індивідуалізації та інших інноваційних процесів. Ці процеси потребують системного аналізу, який допоміг би виявленню закономірностей розвитку педагогічної освіти в Україні.

Необхідно звернути увагу на загальну культуру особистості майбутнього вчителя. Особлива краса є в педагогічній праці, натхненній великою гуманною ідеєю – вихованням найбільшої цінності світу – Людини. Прекрасне в педагогічній праці – у творчому характері, вічній новизні та неповторності. Оцінюючи загальну культуру різних людей, суспільство, як правило, враховує творчі здібності кожного індивіда, його ерудицію, розуміння ним творів мистецтва, акуратність, ввічливість, самовладання, моральну відповідальність, художній смак, володіння мовами тощо.

Проте деформації, що відбулися в освітянській галузі, не могли не позначитися на стані загальної культури суспільства в цілому. Адже педагог – це той, хто веде за собою націю, хто засвоїв найкращі зразки поведінки. Від того, яким є педагог, багато в чому залежить майбутнє покоління.

У цих умовах завдання педагогічної науки полягає у відродженні й стабілізації загальної культури, розробці ефективних засобів її розвитку, засвоєнні, відтворенні і в усіх видах педагогічної діяльності та передачі новим поколінням учителів, батьків, вихователів.

Специфіка загальної культури вчителя пов'язана із цілою низкою особливостей, серед яких найбільш важливими, на наш погляд, є такі:

1. *Вимога виступати взірцем – носієм загальної культури через належність до еліти.* Інтелігентність є проявом загальної культури, яка притаманна еліті. Еліта є носієм загальної культури – отже, інтелігентності. Учителі – це робітники розумової праці. Вони є духовною елітою людства – розумовим відбором усього світу. Вони – єдиний або майже єдиний творець усіх духовних та інтелектуальних цінностей. Саме еліта як носій загальної культури, освіченості, вміння застосувати власну гамму знань на практиці організовує людське буття, опредметнює його, надає сенсу. Учитель безпосередньо контактує з молодими людьми, причому не з їх фізичною сутністю, а з духовністю людини, її внутрішнім світом [4]. Він віч-на-віч, щодня, за непростих обставин повинен створювати прийнятне для вихованців, комфортне середовище, запобігати конфліктам, викликати щирий інтерес до того, що відбувається, налагоджувати співпрацю й співдружність у колективі. Учитель у процесі повсякденного спілкування з учнями покликаний показувати приклад доброзичливості, гуманізму, справжньої моральності, високої культури поведінки, а разом з тим – вимогливості і принциповості. Педагогічне спілкування вчителя та учня повинно бути не тяжким обов'язком, а природним і навіть радісним процесом взаємодії, а все це можливо лише тоді, коли розвинена загальна культура. Загальна культура потрібна не тільки вчителям, вона об'єктивно необхідна представникам усіх професій, проте для вчителя вона набуває певної специфіки.

2. *Виконання функції трансляції й виховання загальної культури.* Культура педагога значуща не лише для нього одного. Від рівня загальної культури педагога багато в чому залежить створюваний ним рівень загальної культури учнів. Важливі також способи, методи й форми прояву загальної культури, оскільки цінності людини – це те, що складніше за все піддається простій трансляції, передачі від їхніх носіїв-педагогів до учнів. Логіка засвоєння і присвоєння культури відрізняється від логіки “наукоучіння”. Педагог може лише створити умови для того, щоб увести учня в культуру, допомогти йому визначитися в ній. Це жодною мірою не означає те, що він повинен бути суто посередником: його цінності та знання мають передаватися у діалогічний спосіб. Педагог не може їх нав'язувати учням, але в змозі створити те емоційно-інтелектуальне поле напруження, у якому відбувається життя й усвідомлення ними сутності культури, знаходження духовно-моральних змістів і цінностей. Тільки в такому спілкуванні, де один перед іншим розкриває свої цінності, народжується духовно-ціннісна, світоглядна єдність, спільність віри, надії й любові, життєвих установок і поведінкових устремлень, ідеалів і неприйняттів.

3. *Віддаленість результатів та безперервний процес розвитку загальної культури вчителя.* Результати процесу формування загальної культури малопомітні для зовнішнього сприйняття, щоб побачити результати, потрібен час, іноді роки. У педагогічній діяльності рідко побачиш миттєві результати. У зв'язку з повільністю процесу виховання результат буває малопомітним, прихованим. Учитель повинен бути готовий, що його зусиль не тільки швидко не побачать, а його ще й засудуватимуть за чужі гріхи, ось чому важливо зберігати душевну рівновагу. Праця вчителя спонукає його розвивати свою загальну культуру, поповнювати знання і вміння, збагачувати свої духовні потреби, творчість, особистісний потенціал, займатися саморозвитком власної активності у зміні себе протягом життя. А це можливо тільки за умови самостійної самоосвітньої діяльності в організації безперервної освіти педаго-

гів. Учитель повинен брати участь в обміні досвідом, удосконалювати знання, відстежувати зміни, що відбуваються в житті суспільства [1]. У нього має бути бажання творити, робота повинна бути цікавою і приносити задоволення. Сучасна дійсність викликає необхідність заміни формули “освіта на все життя” формулою “освіта крізь усе життя”, вимагає створення якісно нового освітнього середовища на всіх рівнях. Процес розвитку та впливу на загальну культуру триває постійно: в освітніх закладах, сім’ї, навколишньому середовищі, в контактах з людьми, у зверненні до мистецтва, літератури, інтернет-ресурсів, ЗМІ тощо. Успіх у розвитку загальної культури конкретної людини залежить від безлічі факторів. Педагог виступає з місією координатора, є своєрідним фільтром усіх виховних впливів. З цими непростими функціями може впоратися тільки вчитель з високорозвиненою загальною культурою, який володіє необхідними вміннями, а саме: умінням створювати умови для успішного прояву в дитині її найкращих якостей та здібностей, умінням і готовністю зрозуміти інтереси, погляди, настрої, моду, кумирів і здатністю поволі, не ображаючи, розширювати діапазон інтересів і уявлень. Ще потрібно пам’ятати, що вчительська професія не тільки безперервна, а й цілодобова. Майбутньому вчителю потрібно знаходити час для самоосвіти. Природа, музика, література, книги в цілому, кіно, музеї, театри, зустрічі, поїздки, спілкування з цікавими людьми, контакти, хобі, різноманітні захоплення – ось те, що допомагає вчителю розвивати загальну культуру.

4. *Загальна культура виступає засобом професійної діяльності вчителя.* Педагог повинен усвідомлено прагнути надавати допомогу своїм учням у культурному зростанні; глибше зрозуміти себе, своє призначення – у родині, професії; знайти шлях до свого справжнього “я”; допомогти в цьому своїм учням; внутрішньо прилучитися до національної культурної традиції – релігії, фольклору, архітектури, мистецтва, літератури, філософії; усвідомити серйозність і неповторність кожного дня; знайти реальну радість буття. Педагог повинен навчити передавати тільки позитивний соціальний досвід, прищеплювати вищі зразки духовної культури: знання, ідеали, цінності, способи діяльності і норми поведінки. Однак сформувати багатство духовних потреб, будучи професійно обмеженим, не можна. Неможливо виростити волюбну, самостійну особистість, а самому бути конформістом [2]. Не можна змусити людину бути доброю, шляхетною, любити батьківщину, людей тощо. Ці якості можуть індивідуалізуватися лише в гуманній, творчій атмосфері. І тільки в атмосфері відкритості та вільного пошуку формується незалежна особистість.

5. *Необхідність адекватно оцінювати власний стан та вчинки.* Часто вчитель витрачає багато душевних та фізичних сил, але позитивних успіхів немає, і тоді педагог починає роздратовано говорити: “Винен учень, він не хоче”. Успішно працювати в педагогічній сфері може і повинен тільки вчитель з високою загальною культурою. Розвинена загальна культура – найважливіша професійна якість педагога, яку необхідно в собі культивувати. Успішне вирішення завдань вимагає від педагога здатності бачити ситуацію очима іншої людини, уміння поставити себе на місце свого вихованця й поглянути на проблему його очима.

Кожна із цих особливостей лише в загальній єдності веде до очікуваного позитивного результату.

Отже, загальна культура сприяє емоційній поліфонічності майбутнього вчителя, а тому робить його більш відкритим, активізує культурологічний аспект його професійної діяльності. Вона є провідною конструкцією духовності особистості, що характеризується ціннісною орієнтацією думок, бажань і шляхетністю вчинків.

Висновки. Дослідження засвідчує, що специфіка та особливості загальної культури вчителя залишаються недостатньо вивченими. Головне завдання вчителя – виховати в учня потребу в розвитку загальної культури. Необхідно викликати в учня хвилю власних зусиль, пробудити їхню внутрішню активність, максимально розвинути самостійність [3]. Необхідно проводити активний пошук шляхів, які забезпечують можливість формування професіонала-педагога нового складу, оскільки одним з найактивніших творців культури, яка виховується в людині з раннього дитинства, виступає вчитель. Основний напрям – формування професійного ідеалу – педагога, здатного справляти такий вплив на студента, який забезпечував би йому успіх інтелектуального, загальнокультурного, емоційного та морально-вольового розвитку. Саме педагог-інтелігент повинен мати такі характеристики, як ввічливість, елегантність, смак, з одного боку, і толерантність, принциповість, відповідальність – з іншого. Інтелігентність у сучасних умовах – один із затребуваних життєвими моментами гуманізації та гуманітаризації загальної і професійної освіти.

Зростає необхідність подальшої науково-соціологічної розробки цієї проблематики. Її доцільно включати в програми гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах усіх типів як один із затребуваних життєвими моментами гуманізації та гуманітаризації сучасної загальної і професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Кабусь Н.Д. Культура та інформаційне суспільство ХХІ ст. Особливості роботи соціального педагога з прийомною сім'єю : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. / Наталя Дмитрівна Кабусь. – Х. : ХДАК, 2010. – С. 150–151.
2. Сухомлинська О. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика / О. Сухомлинська // Директор школи. – 2006. – № 5. – С. 6–15.
3. Сущенко Т.І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2006. – Вип. 39. – С. 377–382.
4. Ткачова Т.М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ткачова Тетяна Миколаївна ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Белякова Е.С. Специфика и особенности общей культуры учителя

В статье рассмотрена специфика общей культуры учителя. Выделены и охарактеризованы особенности общей культуры учителя. Раскрыты пути и возможности учебно-воспитательного процесса в обеспечении формирования общей культуры и воспитании элиты нации – учителей как носителей общей культуры. Установлено, что общая культура – важнейшее профессиональное качество педагога, которое необходимо в себе воспитывать.

Ключевые слова: *общая культура, особенности общей культуры, интеллигентность, элита.*

Belyakova E. Specificity and features of the general culture of the teacher

The article deals with the specifics of the general culture of the teacher. Isolated and characterized the features of the General culture of a teacher. Revealed the ways and opportunities of the educational process in ensuring the formation of the General culture and education of the elite of the nation which there are teachers, as holders of the general culture. It was found that a general culture is the most important professional quality of teacher you want to develop.

The representative of the pedagogical profession belongs to the elite of the society, he should be an intelligent person with an established common culture. However, the overall

culture of the teacher has the specificity due to the mission entrusted to him by the society, and the functions it is designed to carry. The necessity of studying the General culture of the teacher is also due to the requirements that apply to the pedagogical activity of modern social-pedagogical situation.

The specifics of the General culture of a teacher is that it generated and continues to generate new conditions, means and organizational forms of training and education. The current stage is characterized by numerous organizational, substantive and methodological changes in the sphere of pedagogical education, the creation of new kinds of schools, introduction of new curricula, new teaching content of different forms of differentiation and individualization and other innovative processes. These processes require systemic analysis, which would help identify regularities of the development of pedagogical education in Ukraine.

The specifics of the General culture of the future teachers is associated with a range of features. Most important, in our opinion, are the following:

- the requirement to be a sample - bearer of the General culture of belonging to the elite;*
- acting as a broadcast and education of the General culture;*
- remoteness of results and continuous process of the development of General culture of a teacher;*

- common culture is a means of professional activity of a teacher.*

So, only in General unity of each of these characteristics leads to the expected positive result.

Key words: *general culture, features general culture, intelligence, elite.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ДО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття містить матеріал з питань створення умов для формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі їхньої підготовки до супроводу обдарованих школярів. Обґрунтовано необхідність введення у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів таких спецкурсів, як: “Організація соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів”, “Організація роботи соціального педагога з обдарованими школярами”, а також методичних матеріалів тренінгу “Практичні аспекти підготовки соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми”, впровадження яких дає можливість істотно підвищити рівень професійної культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна культура, соціальні педагоги, соціально-педагогічний супровід, обдаровані школярі.

Сучасна освітня політика держави в напрямі вдосконалення підготовки фахівців вимагає створення умов для постійного підвищення рівня їхнього професіоналізму. Важливим для формування у майбутніх фахівців готовності до здійснення майбутньої професійної діяльності є розвиток їхньої професійної культури. Серед науковців посилюється інтерес до проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців, що зумовлено зростанням її практичної значущості для розвитку особистості. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до супроводу обдарованих школярів не є винятком, оскільки останні належать до категорії дітей, які потребують уваги з боку соціального педагога, практичного психолога, вчителів, батьків, громадськості, їхня поведінка має свої специфічні особливості, на які має звертати увагу соціальний педагог. Поряд з цим, як свідчать результати відвідування занять з обдарованими дітьми, що проводять майбутні соціальні педагоги під час навчальної практики, більшість студентів не виявляють достатнього рівня сформованості професійної культури під час спілкування з обдарованими школярами, їм не вистачає досвіду самовдосконалення й розвитку необхідних професійних якостей у цьому напрямі.

У Наказі Президента України “Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” № 344/2013 визначено основні проблеми, виклики та ризики в розвитку освіти, зокрема і обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь). Серед основних завдань освіти визначено розвиток та підтримку системи роботи з обдарованою і талановитою молоддю, розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення створення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання, а також проектування особистісно-розвивального середовища обдарованих дітей і молоді [7]. Отже, важливість створення умов для успішної соціалізації обдарованої молоді актуалізує потребу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до організації супроводу обдарованих школярів.

Аналіз досліджень з питань формування професійної культури педагогів та соціальних педагогів підтверджує значущість пошуку шляхів підвищення її ефективності. Так, С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий розглядають професійну культуру педагога як важливий компонент неперервної професійної освіти. Проблема формування педагогічної та професійної культури стала предметом дослідження таких науковців: З. Абросимова, К. Абульханової-Славської, А. Барабанщикова, В. Беніна, Є. Бондаревської, Г. Васяновича, В. Гриньової, І. Зимньої, Й. Ісаєва, Л. Рибалки, Є. Шиянова. Питання формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників розглянуто в працях В. Гусак, Т. Спіріної. Проте бракує досвіду формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі їхньої підготовки до супроводу обдарованих школярів, що негативно позначається на його результативності.

Мета статті – висвітлення умов для формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі їхньої підготовки до соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів.

Як зазначає А. Деркач, “особистість має оволодіти здатністю до проектування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації” [2, с. 575]. Виходячи із цього, важливим елементом підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності є професійна культура, яка виступає “показником їхньої професійної майстерності та відповідності світовим стандартам у сфері вищої освіти” [4, с. 48]. Так, за результатом сформованості професійної культури можна побачити динаміку становлення спеціаліста – майбутнього соціального педагога, який працюватиме з обдарованими школярами.

С. Єлканов, характеризуючи професійну культуру, визначає такі її ознаки, як: гармонійний розумовий, моральний та естетичний розвиток, широкий науковий і художньо-естетичний кругозір, здатність легко і природно входити в творчий стан, уміння аналізувати власні емоційні, вольові процеси [2, с. 19–20]. Отже, майбутній фахівець за допомогою достатньо сформованого рівня професійної культури має володіти творчими та рефлексивними здібностями й емпатією. Саме ці показники і є необхідними для організації супроводу обдарованих школярів. Так, Т. Спіріна надає визначення професійній культурі майбутніх соціальних педагогів як “інтегративній властивості особистості фахівця з соціальної педагогіки, якій притаманні певні особистісні характеристики, зумовлені рівнем загальної культури, суспільно позитивним досвідом, психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками у поєднанні з творчим підходом до вирішення педагогічних завдань, що дає змогу ефективно та якісно здійснювати соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на створення сприятливих педагогічних умов для розвитку дітей, підлітків і молоді в соціумі” [6, с. 14]. Ураховуючи ідеї Т. Спіріної, ми розглядаємо професійну культуру майбутнього соціального педагога, який організовує супровід обдарованих школярів як комплексне утворення, що характеризується наявністю стійкого інтересу до роботи з обдарованими школярами, загальним рівнем культури спілкування та обізнаністю з питань організації ефективної взаємодії з обдарованими школярами, вміннями творчо підходити до вирішення проблем обдарованих школярів, створювати сприятливі умови для їхнього розвитку, налагоджувати зв’язки з їхнім оточенням.

Т. Спіріна визначає критерії та рівні сформованості професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закла-

ду, які враховано нами під час визначення умов формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі їхньої підготовки до супроводу обдарованих школярів: ціннісне ставлення до педагогічної дійсності, технологічна готовність, творча активність особистості. Сформованість професійної культури майбутніх соціальних педагогів визначаємо через наявність у них таких показників: усвідомлення студентами педагогічних знань про обдарованих школярів; визнання цінностей суб'єкт-суб'єктних відносин; задоволеність професією; розуміння й оцінка цілей і завдань супроводу; володіння творчими, аналітичними й рефлексивними вміннями для вирішення соціально-педагогічних ситуацій, завдань; динаміка творчої активності. Тому з метою формування у майбутніх соціальних педагогів вищезазначених характеристик потрібно створити відповідні умови в процесі їхньої професійної підготовки.

В. Гусак визначає такі організаційні та психолого-педагогічні умови формування професійної культури соціального працівника [1, с. 72]: формування внутрішньої мотивації, потреби, стійкої установки саморозвитку професійної культури у напрямі організації супроводу обдарованих школярів; фасилітація процесів усвідомленого активного професійно спрямованого навчання; комплексне використання інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання на заняттях з професійно орієнтованих дисциплін; урахування особистісно орієнтованого підходу як базової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача і студента; оптимізація міжособистісних відносин у системі “студент – викладач”, суб'єкт-суб'єктний характер цих відносин; створення емоційного клімату, що сприяє виникненню почуття психологічної захищеності; поєднання навчальної та позааудиторної діяльності для розвитку структурних компонентів професійної культури в органічній єдності. Вважаємо, що вищезазначені умови є необхідними і для формування професійної культури майбутнього соціального педагога, який організовуватиме супровід обдарованих школярів.

Окрім цього, велику роль відіграє педагогічна практика, в період якої інтенсифікується процес професійного становлення та самовизначення фахівця, актуалізуються та поглиблюються теоретичні знання, активізується процес формування педагогічних умінь, професійно значущих якостей особистості, створюються умови для формування педагогічної позиції майбутнього фахівця. Це дає можливість розглядати педагогічну практику як важливий фактор формування професійної культури майбутнього соціального педагога. За допомогою педагогічної практики можна побачити результати попередньої роботи в дії, тому що культура особистості виявляється та формується в діяльності. Використання ідей неперервної практичної підготовки майбутнього фахівця можна здійснити за рахунок спеціальних курсів та додаткових тренінгових занять для підвищення рівня організації соціально-педагогічної практики у ЗНЗ та спеціалізованих інтернатах для студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” з метою збагачення її елементів.

З метою забезпечення ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу обдарованих школярів протягом 2010–2013 рр. розроблено та впроваджено у процес фахової підготовки студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківської державної академії культури, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Херсонського державного університету матеріали спецкурсу: “Організація роботи соціального педагога з обдарованими школярами”, методичні матеріали тренінгу “Практичні аспекти підготовки соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми”, а також матеріали спецкурсу “Організація соціально-педагогічного супроводу обдарованих школя-

рів”. Після проведення лекцій та семінарських занять за спецкурсом “Організація соціально-педагогічного супроводу обдарованих школярів” відзначено, що у студентів-майбутніх соціальних педагогів підвищився рівень професійної культури, про що свідчать показники мотивації та усвідомлення потреби поповнювати свої знання у напрямі супроводу обдарованих школярів.

Слід зазначити і те, що після проходження практики показники особистісної готовності, яка впливає на рівень професійної культури студентів, зросли на 27%, розвиток умінь до вирішення соціально-педагогічних ситуацій з обдарованими школярами – на 25%. Окрім цього, зі студентами IV курсу спеціальності “Соціальна педагогіка” під час виробничої практики проведено тренінгові заняття, спрямовані на формування їхньої мотивації до взаємодії з обдарованими школярами. За допомогою створення проблемних ситуацій під час тренінгу, розвитку навичок ефективної взаємодії у групі, мобілізації зусиль групи на вирішення певної проблеми студенти продемонстрували вищий рівень особистісної та практичної готовності до організації супроводу обдарованих школярів.

Працюючи зі студентами у напрямі формування їхньої професійної культури, ми використовували ідеї О. Романовського, який довів, що “моделювання реальних професійних ситуацій допоможе студентам зрозуміти і відчувати на власному досвіді відповідальність за свої слова, вчинки, навчить взаємодіяти з колегами, зрозуміти їх, правильно підбирати мовні засоби для формулювання та висловлювання думок, відчувати необхідність встановлювати і підтримувати контакти з людьми для подальшого розвитку професійних стосунків, співробітництва, взаєморозуміння та сприятливої атмосфери в колективі” [5, с. 88–91]. Тому під час проведення практичних занять нами було розглянуто різні ситуації, які виникають під час взаємодії з оточенням обдарованої дитини, студенти навчилися взаємодіяти на засадах партнерства, розвинули власні комунікативні якості. За допомогою створення проблемних ситуацій під час тренінгу у студентів було сформовано навички ефективної взаємодії у групі, мобілізовано спільні зусилля групи на вирішення певних складних проблем супроводу обдарованих школярів.

Висновки. Отже, для ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу обдарованих школярів необхідним є врахування рівня сформованості їхньої професійної культури, що характеризується стійкою мотивацією до роботи з обдарованими школярами, загальним рівнем культури спілкування з ними та їхнім оточенням, умінням творчо підходити до взаємодії з обдарованими школярами та вирішення соціально-педагогічних ситуацій на практиці, бажанням поповнювати свої знання в цьому напрямі, розвивати терплячість до оригінальних ідей та проявів поведінки з боку обдарованих дітей, емпатію, доброзичливість, гнучкість мислення й поведінки. Збільшення інформаційної насиченості під час практики студентів за допомогою проведення навчальних тренінгів, упровадження зазначених спецкурсів та створення партнерської мережі для організації практичної взаємодії студентів з обдарованими дітьми в межах виконання курсових і дипломних робіт позитивно впливають на формування професійної культури, що допомагає їм у майбутньому організувати соціально-педагогічний супровід обдарованих школярів на високому професійному рівні.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі професійної культури майбутнього соціального педагога, який організовує супровід обдарованих школярів.

Список використаної література

1. Гусак В.М. Шляхи формування професійної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету / В.М. Гусак // Наукові праці. Серія "Педагогіка". – 2010. – Т. 136. – Вип. 123. – С. 69–73. – 2007. – № 1. – С. 39–61.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
3. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
4. Попенко О.М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала / О.М. Попенко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2012. – № 1. – С. 44–48.
5. Романовський О.Г. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О.Г. Романовський, Т.О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 3. – С. 86–93.
6. Спіріна Т.П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т.П. Спіріна. – Житомир, 2009. – 20 с.
7. Указ Президента України "Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" № 344/2013 від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Беляева К.Ю. Формирование профессиональной культуры будущих социальных педагогов в процессе их подготовки к сопровождению одаренных школьников

Статья содержит материал по вопросам создания условий для формирования профессиональной культуры будущих социальных педагогов в процессе их подготовки к сопровождению одаренных школьников. Обоснована необходимость введения в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов таких спецкурсов, как: "Организация социально-педагогического сопровождения одаренных школьников", "Организация работы социального педагога с одаренными школьниками", а также методических материалов тренинга "Практические аспекты подготовки социального педагога к работе с одаренными детьми", внедрение которых позволило существенно повысить уровень профессиональной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная культура, социальные педагоги, социально-педагогическое сопровождение, одаренные школьники.

Belyaeva K. Formation of professional culture of the future social workers in their preparation to support gifted students

Current educational policy in improving the training of specialists requires conditions for ongoing improvement of their professionalism. The development of future professionals' professional culture is important for the formation of their readiness to commit future professional activity. Among the scientists increasing interest in the problem of formation of professional culture of future professionals is marked, which is caused by the growth of its practical significance for the development of personality. Formation of readiness of future social pedagogues to support gifted pupils is no exception since they belong to the category of children in need of attention from social pedagogues, psychologists, teachers, parents, society; their behavior has its own specific features, which social pedagogue should pay attention to. At the same time, as evidenced by gifted children studies attendance that future social pedagogues conduct in the educational practice, most students do not show sufficient formation of professional culture while interacting with gifted pupils, they lack the experience of self-improvement and development of the necessary competencies in this direction.

To effectively prepare future social pedagogues to support gifted pupils is necessary to account for formation of their professional culture that is characterized by persistent motivation to work with gifted pupils, the general level of culture of communication with them and their environment, the ability to interact creatively with gifted pupils and resolve social and educational situations in practice, request supplement their knowledge in this area, to develop patience to original ideas and behaviors of gifted pupils, empathy, friendliness, flexibility of thought and behavior. The increase in the informational content of students through training courses, implementation of these courses and creating affiliate networks for the organization of practical interaction of students with gifted children within the implementation of term and diploma have a positive influence on the professional culture that helps them in the future to organize social and pedagogical support for gifted pupils in a professional manner.

Key words: *professional culture, social pedagogues, social and pedagogical support, gifted pupils.*

АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат проблеми професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті. Проаналізовано сутність понять: “система”, “професійний розвиток”, “вчителі природничо-математичних дисциплін”, “післядипломна освіта” – та охарактеризовано їх зміст.

Ключові слова: система, професійний розвиток, вчителі природничо-математичних дисциплін, післядипломна освіта.

В умовах сьогодення під впливом інформаційного суспільства, глобалізації та інтеграції відбувається зміна пріоритетів системи післядипломної педагогічної освіти України. Актуальними стають питання організації післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності й андрагогіки; розвитку ІКТ та самоосвітньої компетентності педагогічних працівників; вивчення зарубіжного досвіду та загалом удосконалення професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін на всіх рівнях післядипломної освіти.

Актуальні відомості та загальнотеоретичні питання щодо різних складових неперервної освіти, упровадження компетентнісного підходу та професійного розвитку вчителів у післядипломній освіті містять праці Ю. Алфьорова, Л. Анциферова, Ю. Бабанського, Є. Барбіної, І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренко, Н. Гузій, А. Даринського, В. Кременя, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Мудрик, Н. Ничкало, В. Осипова, О. Пехоти, О. Пометун, О. Рудницької, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, О. Тонконової, К. Чарнецькі та ін.

У працях цих учених розроблено методологічні основи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, проаналізовано теоретичні засади професійного та особистісного розвитку педагогів у процесі підвищення кваліфікації, акцентовано увагу на необхідності його оновлення.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до неперервної освіти, проблема професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін як у теоретичному, так і практичному аспекті залишається ще й досі малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння сутності цього процесу.

Мета статті – проаналізувати та обґрунтувати базові поняття проблеми професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті.

Теоретичне осмислення досліджуваної проблеми, насамперед, вимагає аналізу, уточнення й розроблення відповідного понятійно-термінологічного апарату. Це дасть змогу правильно визначити стратегію дослідницького пошуку, чітко окреслити предмет дослідження та забезпечити ясність викладу його результатів.

Базовими поняттями для нашого дослідження є такі: “система”, “професійний розвиток”, “вчителі природничо-математичних дисциплін” та “післядипломна педагогічна освіта”. Проаналізуємо їх сутність та зміст.

Насамперед, зазначимо зміст поняття “система”. Система (від давньогр. *συστήμα* – “сполучення”) – множина взаємопов’язаних елементів, яка відокремлена від середовища і яка взаємодіє з ним як ціле [3, с. 15].

Проте залежно від контексту, галузі знань та цілей дослідження можуть бути використані інші визначення цього поняття.

Так, у педагогічній науці поняття “система” набуває значення “педагогічна система”.

Відповідно до енциклопедичного визначення, педагогічна система – це: 1) впорядкована кількість взаємопов’язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле й підпорядковані меті навчання та виховання; 2) соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, спрямована на формування й розвиток особистості. Структура кожної педагогічної системи складається із взаємопов’язаної сукупності інваріантних елементів: *учнів* (кого необхідно вчити); *мети навчання* (для чого навчати); *змісту навчання* (чого навчати); *дидактичних процесів*; *учителів* (чи технічних засобів навчання); *організаційних форм навчання* [4, с. 649–650].

На думку Л. Спіріна, “педагогічна система – ...будь-яке об’єднання людей, в якому висуваються педагогічні цілі, вирішуються педагогічні завдання, і діяльність якого постає водночас і джерелом педагогічних цілей, і засобом їх досягнення” [9, с. 35].

Як зауважує Н. Кузьміна, педагогічна система, як і будь-яка складна система, має структурні та функціональні компоненти, а також системоутворювальний фактор [6, с. 10]. До *структурних компонентів* автором віднесено мету, навчальну інформацію (зміст), засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів [9, с. 11].

Проте ці компоненти не можуть існувати самі по собі – вони влітаються в діяльність педагога й утворюють при цьому *функціональні компоненти* педагогічної системи, які представлені аналізом, плануванням, організацією, контролем [8].

Педагогічна система перебуває під постійним контролем тієї соціальної системи, складовою якої вона є. Відповідно, зміни в педагогічній системі, її перебудова зумовлюються цілями, яких прагне досягти за її допомогою суспільство, що стає його *системоутворювальним фактором*. Це явище, стан або предмет, спроможні об’єднати в цілісну єдність компоненти системи, стимулюючи їх цілісний дієвий прояв і зберігаючи при цьому безпосередню й необхідну частку свободи кожного з них [3, с. 129].

Таким чином, систему професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній педагогічній освіті ми розглядаємо як єдиний комплекс структурних та функціональних компонентів (умов, форм, підходів, методів і засобів), а її системоутворювальним фактором є професійний розвиток учителів. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін є підсистемою післядипломної педагогічної освіти й взаємодіє із системою освіти та суспільством України.

Ключовим для нашого дослідження є поняття “професійний розвиток”. Наведемо думки українських та зарубіжних науковців щодо сутності цього поняття.

У наукових дослідженнях наявні різні підходи до визначення змісту поняття “професійний розвиток”, основними з яких є *особистісний* та *діяльнісний*.

Так, у межах особистісного підходу “професійний розвиток учителя” тлумачиться як зростання, становлення, інтеграція й реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистих якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, а

головне – як активне якісне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його будови й способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [9].

Особистість працівника в психологічних дослідженнях розглядається як система психологічних властивостей і рис особистості, які сформовані в процесі професійного становлення та розвинуті в процесі професійної праці, що сприяє фахівцю в активній взаємодії з матеріальним, соціальним, культурним і суто професійним середовищем [10, с. 30].

За даними досліджень сучасних психологів (В. Бехтерев, А. Бодальов, В. Ямницький), особистісний розвиток невід’ємний від професійного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що приводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і в підсумку – життєтворчості [1; 2; 9]. При цьому професійний аспект є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає в набутті статусу суб’єкта професійної діяльності [12, с. 95].

Доцільно зазначити, що професійний розвиток ґрунтується на таких поняттях, як “професійна діяльність” і “професіоналізм”, що ставить нас перед необхідністю його розгляду з позицій діяльнісного підходу.

У цьому контексті науковий інтерес для нас становить докторська дисертаційна робота К. Чарнецькі “Психологія професійного розвитку особистості”, в якій серед багатьох умов професійного розвитку особистості на перший план виходять схильність і здібність до відповідного виду діяльності, які зумовлюють ефективно професійне навчання, інтерес до професії й задоволення від обраної професійної діяльності; мотивація діяльності, яка зумовлює успіх у професійному навчанні та виконанні праці; спілкування з оточенням, яке сприяє тісним контактам і співпраці з ними; ціннісні орієнтації, які спрямовують ідейні сторони життя й діяльності [10, с. 31]. Причому місце та професійний простір є важливими визначниками життя, розвитку й діяльності людини, формування її особистості загалом, а також професійної особистості [10, с. 19].

Не менш важливим у контексті нашого дослідження є врахування досягнень акмеології, наряду психології, який обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості, тобто відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних та групових варіантів роботи з дорослими.

За визначенням О. Бодальова, акмеологія вивчає “феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступені її зрілості та особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку” [2, с. 73].

Вона враховує закономірності, які виявлені психологією, для того щоб розвиток особистості здійснювалося не стихійно-емпірично, а цілеспрямовано, з урахуванням цих закономірностей. У цьому акмеологія зближується з педагогікою: вона не просто досліджує процеси розвитку та включає практику розвитку й удосконалення особистості як центрального наукового завдання. На відміну від педагогіки, акмеологія ставить своїм завданням не тільки й не стільки отримання особистістю знань, скільки вдосконалення її самої, її мислення, здібностей, навичок і вмінь. Саме тому професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті на науковій основі слід організовувати на знаннях особливостей розумової діяльності людини на відповідному віковому етапі.

Проте деякі науковці зазначають, що професійний розвиток – це досить складний процес, що має циклічний характер, протягом якого людина не лише вдосконалює свої знання, уміння та навички, розвиває професійні здібності, а й може відчувати **негативний вплив** професії [9; 10; 12].

Таким чином, професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін розуміємо як процес професійних змін у поведінці й діях особистості вчителя, який є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним та будується на засадах акмеології.

Об'єктом нашого дослідження є вчителі природничо-математичних дисциплін. Відтак, слід визначити, яких учителів слід зарахувати до цієї категорії.

На підставі аналізу нормативно-правових та методичних документів до вчителів природничо-математичних дисциплін нами зараховано вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, які викладають одну з таких дисциплін, як: фізика, астрономія, математика, географія, хімія, біологія, екологія, економіка, інформатика або інформаційні технології.

Наше дослідження буде проведене в умовах післядипломної педагогічної освіти України, що вимагає визначення її сутності та структури.

На думку В. Олійника, післядипломна педагогічна освіта – це “галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки й виробництва”. Система післядипломної педагогічної освіти виконує такі функції: *компенсаційну* – можливість здобуття додаткової освіти; *адаптувальну* – пристосування до нововведень і змін; *розвивальну* – сприяння всебічному розвитку особистості [7, с. 682].

Регіональна модель неперервної освіти педагогічних кадрів включає основні складові системи післядипломної педагогічної освіти: курсового підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування з обов'язковим організаційно-методичним супроводженням процесу навчання; міжкурсової роботи й самоосвіти педагогів з обов'язковою адресною методичною підтримкою в міжкурсовий період [11, с. 45].

Серед перспективних тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти регіону виокремлюємо впровадження елементів кредитно-модульної системи в процес підвищення кваліфікації педагогів, метою якої є підвищення результативності системи післядипломної педагогічної освіти й забезпечення на цій основі конкурентоспроможності та престижу педагогічних працівників у національному і Європейському освітньому й науковому просторі [5; 7; 11]. Досягнення цієї мети вимагає оновлення та зміни навчальних планів і програм курсового підвищення кваліфікації відповідно до сучасних вимог кредитно-модульної технології, яка ґрунтується на модульних технологіях організації навчання та кредитах як одиницях виміру різних видів академічної діяльності слухача: аудиторна, індивідуальна, самостійна робота, практична перепідготовка, дослідна й пошукова робота в процесі проходження курсів і в міжкурсовий період.

Доцільно також зауважити, що сучасні умови вимагають побудови навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти на засадах андрагогіки – науки про навчання дорослих.

Н. Клокар виокремлює такі дидактичні принципи, що мають особливості реалізації в навчанні дорослих, як: провідна роль самоосвіти; урахування психофізіологіч-

них особливостей дорослого, його професійного статусу; опора на власний досвід та досвід колег; індивідуалізація навчання; практична зорієнтованість здобутих знань; наступність, системність і безперервність; актуалізація знань тощо [5].

Висновки. Таким чином, з'ясування сутності базових понять дослідження: “система”, “професійний розвиток”, “вчителі природничо-математичних дисциплін” та “післядипломна освіта” – дає можливість науково обґрунтувати термінологічне поле вивчення проблеми професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у системі післядипломної освіти та сформулювати теоретичні основи дослідження.

Професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті ми розглядаємо як процес змін у свідомості особистості вчителя, який є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним та будується на засадах акмеології, передбачає невідступне наближення до досконалості в професії. Професійний розвиток вчителів природничо-математичних дисциплін реалізується на різних рівнях системи ППО: навчальному закладі, РМО/ММО та регіональному ППО.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу глобалізації та інформатизації на професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. / Владимир Михайлович Бехтерев ; [сост. Г.С. Никифоров, Л.А. Коростылев]. – СПб. : Алетей, 1999. – Т. 1. – 256 с.
2. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 73–79.
3. Волкова В.Н. Теория систем : учебник для студентов вузов / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – М. : Высшая школа, 2006. – 511 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; відп. ред. В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Клокар Н.І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу [Електронний ресурс] / Наталія Іванівна Клокар // Народна освіта. – 2007. – № 1. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm>.
6. Кузьмина Н.В. Понятие “педагогической системы” и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы систематического педагогического исследования / [под ред. Н.В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – С. 7–52.
7. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта / В. Олійник // Енциклопедія освіти / АПН України ; [гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 682–683.
8. Спирин Л.Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – Режим доступа: <http://sun20.history.yar.ru/vestnik/index.htm>.
9. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Людмила Василівна Туріщева. – Х. : Основа, 2006. – 144 с.
10. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Казимеж Чарнецькі ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 44 с.
11. Чернікова Л.Г. Сучасні тенденції розвитку регіональної системи післядипломної педагогічної освіти / Л.Г. Чернікова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2007. – № 1. – С. 46–50.
12. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В.М. Ямницький ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Бирка М.Ф. Анализ понятийно-терминологического аппарата исследования проблемы профессионального развития учителей естественно-математических дисциплин в последипломном образовании

В статье обоснован понятийно-терминологический аппарат проблемы профессионального развития учителей естественно-математических дисциплин в последипломном образовании. Проанализирована сущность понятий: “система”, “профессиональное развитие”, “учителя естественно-математических дисциплин”, “последипломное образование” – и охарактеризовано их содержание.

Ключевые слова: система, развитие, учителя естественно-математических дисциплин, последипломное образование.

Birka M. The concepts and terminology problems professional development of teachers of natural sciences in In-Service Teacher education

The article grounds the concepts and terminology problems professional development of teachers of natural sciences in In-Service Teacher education. In particular, the study characterizes notions as “system”, “professional development”, “teachers of natural sciences” and “continuing education”.

Thus, the system of professional development of teachers of natural sciences in postgraduate teacher education by the author is considered as a complex of structural and functional components (conditions, forms, approaches, methods and tools). It is a subsystem of Postgraduate Education and interacts with the education system and society of Ukraine.

Professional development of teachers of natural sciences in the study is defined as a process of changes in professional behavior and actions of the individual teacher which is organized, controlled and socially valued and built on the principles acmeology. Professional development is based on as professional activities and professionalism.

To the teachers of natural sciences the author attributes the teachers of secondary schools who teach any of the subjects like physics, astronomy, mathematics, geography, chemistry, biology, ecology, economics, computer science or information technologies.

System of Postgraduate Education performs functions of compensation, adaptation and development. The study determined that the regional model includes basic components of Postgraduate Education: training courses, specialization and training of organizational and methodological support of the learning process; intercourse work and self-education of teachers with a methodological support in period. The author noted that current conditions require the construction of the learning process in post-graduate education on principles of andragogics and acmeology. In particular, the following principles of professional development of teachers of natural sciences like as the leading role of self-education, taking into account the physiological characteristics of adult, his professional status, relying on his own experience and experience of colleagues, individualization of learning, practical orientation acquired knowledge, continuity, consistency and continuity etc.

In order to improve the effectiveness of the Postgraduate Education is advisable to introduce elements of credit-modular system in the process of training teachers.

Prospects of future research are to examine the impact of globalization and internationalization on the professional development of teachers of natural sciences.

Key words: system, professional development, teacher of natural sciences, postgraduate education.

УДК 159.995:165.194:37.091.214.18:811.161.1:004

Л.В. БІДЕНКО

РОЛЬ МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито важливість урахування психологічних чинників під час формування лінгвокогнітивних умінь майбутніх учителів російської мови засобами інформаційних технологій. Особливу увагу приділено ролі мислення, що бере активну участь у пізнавальній діяльності. Розглянуто і висвітлено точки зору провідних учених на реалізацію можливостей ефективного використання мислення майбутніми вчителями з метою покращення учіння. Визначено місце інформаційних ресурсів під час сприймання, розуміння та усвідомлення нової інформації.

Ключові слова: вища школа, пізнавальний процес, лінгвокогнітивні вміння, мислення, інформатизація навчального процесу вищої школи.

Інформаційно-технологічне ХХІ ст. потребує від вищої школи формування компетентного фахівця, здатного до творчого саморозвитку та підготовленого до професійної комунікації. Саме тому одним із напрямів підготовки майбутніх учителів російської мови є формування у процесі навчання системи лінгвокогнітивних умінь. Якість їх формування залежить від вміння викладача вищої школи свідомо залучати психологічні механізми (пам'ять, увага, мислення, сприймання тощо) у процес навчання та учіння.

Проблему визначення ролі психологічних механізмів фахової підготовки майбутніх учителів російської мови відображено в наукових доробках українських та зарубіжних теоретиків і практиків педагогічної науки. Так, питанню трактування поняття “вміння” присвячено праці С.С. Антонченка, О.І. Вишневського, О.М. Левінова, Р.Г. Лемберга, В.М. Максимової, К.К. Платонова, П.Н. Шимбирева та ін. Аспектному аналізу проблеми, а саме визначенню ролі мислення у процесі формування умінь, присвячено дослідження М.М. Амосова, Б.С. Братуся, П.Я. Гальперіна, М.Ф. Добриніна, Д.М. Узнадзе, Р.Л. Солсо та ін.

Проте варто зауважити, що спеціальних досліджень, присвячених висвітленню ролі мислення у процесі формування лінгвокогнітивних умінь, не здійснювалося.

Мета статті – з'ясувати суттєві когнітивні властивості особистості, що зумовлюються психологічними механізмами під час формування лінгвокогнітивних умінь.

Основою формування лінгвокогнітивних умінь є діяльність. О.М. Леонтьєв переконаний, що людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій [2, с. 146].

На думку П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Тализіної, розумові дії формуються у процесі навчання поетапно [1, с. 138]. Такими етапами є: 1) попереднє знайомство з дією, з умовами її виконання; 2) формування дій у матеріальному (чи матеріалізованому за допомогою моделей) вигляді з розгортанням усіх операцій, які в нього входять; 3) формування зовнішньомовної дії; 4) формування внутрішньомовної дії; 5) перехід її в глибоко згорнуті процеси мислення.

Відповідно до зазначеної теорії навчання розглядається як діяльність, що формує усвідомлення дії. “Осмилені дії є основою одиницею будь-якої пізнавальної і

практичної діяльності людини, формуючись в індивідуальному досвіді, зазнаючи ряду змін і набуваючи бажаних (або небажаних) властивостей” [1, с. 237].

У концепції П.Я. Гальперіна навчання розглядається як система таких специфічних видів дій, виконання яких підводить суб’єкта навчання до нових знань і вмій, тому метою навчання прихильники цієї теорії вважають уміння застосовувати знання на практиці, а не самі знання як такі. Значення теорії етапного засвоєння знань у вирішенні досліджуваної проблеми ми вбачаємо у збігу кінцевої мети навчання – практичному застосуванні, осмисленні майбутнім викладачем процесу засвоєння знань.

Усвідомлення нової інформації неможливе без такого складного процесу, як мислення. Складність його теоретичного опису полягає в тому, що терміном “мислення” називають і розумові дії, і сприймання, і пригадування, і операції аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування тощо.

Розглядаючи мислення як пізнавальний процес, науковці стверджують, що воно виходить за межі чуттєвого і тим самим розширює пізнання. Це зумовлено характером мислення – здатністю пізнавати дійсність опосередковано, на основі умовиводів розкривати те, що неможливо пізнати завдяки сприйманню та відчуттям. С.Л. Рубінштейн зазначає, що відчуття і сприймання відображають окремі аспекти явищ, а у процесі мислення індивід аналізує, зіставляє, порівнює, розрізняє, розкриває й опосередковано визначає зв’язки та властивості предметів [6, с. 256].

У навчальному процесі мислення виступає як пізнавальна теоретична діяльність мозку і являє собою систему свідомо регульованих інтелектуальних операцій [6, с. 286]. О.М. Леонт’єв підкреслював, що людська діяльність, у тому числі мислення, не існує інакше, як у формі ланцюга дій. До основних операцій мисленнєвого процесу науковець зараховує виявлення елементів, частин, моментів, сторін явища, а також аналіз, синтез, порівняння [2, с. 108].

Більшість науковців (Н.М. Анохіна, Д.М. Богоявлевський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонт’єв, А.В. Петровський, Н.Ф. Тализіна та ін.) сходяться на думці, що аналіз являє собою уявне розчленовування предмета, явища, ситуації й виявлення його складових: елементів, частин, моментів, сторін, зв’язків. Завдяки аналізу людина виокремлює суттєві ознаки предмета, які вона виділяє з тих несуттєвих, іноді непрозорих зв’язків, що надані у сприйнятті. Здатність студентів здійснювати аналіз лінгвістичних явищ приводить до формування вмій оперувати знаннями і свідомо їх застосовувати.

Зворотна до аналізу операція – синтез, при якому відбувається відновлення цілого, знаходження зв’язків і закономірностей, об’єднання частин, властивостей, дій. Синтез – складна операція, що вимагає розкриття тих внутрішніх зв’язків, завдяки яким елементи складових виступають цілісним мовним об’єктом. Саме завдяки розкриттю складових синтезоване знання, наприклад, про мовні одиниці чи явища, що вивчаються, є більш повним, ніж сума знань про окремі частини.

Синтез є складовою таких мисленнєвих операцій, як узагальнення, класифікація, порівняння. Аналіз і синтез взаємопов’язані, взаємозумовлені і, на думку психологів, можуть формуватися тільки у практичній діяльності, оскільки практика “розкриває принципи вирішення завдань та дає змогу вгадувати наперед їх вирішення, з чим практика може зіткнутися у майбутньому” [6, с. 293]. Розчленування і поєднання за допомогою аналізу і синтезу суттєвих ознак є основою для побудови визначення понять, оскільки логічне мислення – мислення понятійне, ці операції відіграють надзвичайно важливу роль. С.Л. Рубінштейн визначає поняття як форму мислення, “опосередковане й узагальнене знання про предмет, що спирається на

розкриття суттєвих об'єктивних зв'язків і відношень" [6, с. 292]. У поняттях відображаються суттєві ознаки явищ, у тому числі й мовних, їхні властивості і зв'язки. Окремо взята суттєва ознака предмета необхідна для аналізу, але лише поєднання всіх суттєвих ознак дає можливість відрізнити і порівнювати. У цьому процесі важливу функцію виконує мисленнєва операція абстрагування – мисленнєвого виділення суттєвих ознак предметів і відокремлення їх від несуттєвих. На базі абстрагування формується механізм визначення понять. Завдяки йому формується вміння виділяти основні істотні властивості предметів і явищ, відокремлювати їх від неістотних. Розвитку абстрактного мислення сприяють переходи від абстрагування до конкретизації – встановлення всіх можливих зв'язків і відношень явища. У результаті цієї когнітивної операції встановлюються закономірності і причинно-наслідкові зв'язки. Важливе значення в пізнавальній діяльності має також і систематизація, у процесі якої елементи інформації організуються у відповідну систему. Здатність систематизувати свідчить про певний рівень теоретичного мислення. Одним із видів систематизації є класифікація, тобто розподіл об'єктів на групи на основі встановлення подібності та відмінності між ними [3, с. 34–35].

Класифікація спирається на результати інших розумових операцій. Вона використовується як "засіб для встановлення зв'язків між поняттями або класами об'єктів, а також для точного орієнтування у різноманітних поняттях або відповідних об'єктах" [3, с. 69]. На думку С.Д. Максименка, відбір системи класифікацій ґрунтується на змістовному міркуванні і не може зводитися до простої угоди з міркувань зручності, оскільки вона (класифікація) повинна відтворювати глибинні закономірності певного явища. Правильна класифікація має відповідати таким формальним вимогам: підгрупи не повинні перетинатися; кожний елемент входить лише до одного класу; поділ на групи здійснюється за однією ознакою [4, с. 217].

Узагальнення можливе лише в тому разі, коли відбулося оволодіння такими загальнодумовими прийомами, як аналіз, синтез, порівняння. Порівняння допомагає виявити нові зв'язки, певною мірою замінити ті чи інші поняття. Під час порівняння відбувається виділення лише окремих сторін предметів, явищ, процесів, що порівнюються. Порівняння дає можливість виявити властивості мовних одиниць чи явищ, які вивчаються. Воно являє собою процес мисленнєвого встановлення подібності чи відмінності мовних одиниць або явищ за суттєвими ознаками [5, с. 215].

Більш глибоке пізнання сутності об'єктів здійснюється за допомогою узагальнення або генералізації – виділення загальних, суттєвих ознак, характеристик, формування і моделювання понять, законів. Узагальнення дає змогу оперувати не окремими поняттями, а їх певними класами, фіксувати способи досягнення цілей. У процесі узагальнення важливу роль відіграють ті самі процеси розумової діяльності. Уміння узагальнювати знання за допомогою відповідних методів і прийомів означає, що мислення набуло такої якості, як системність.

Усе викладене дає можливість зробити певні *висновки*. Для ефективного формування лінгвокогнітивних умінь студентів викладач-філолог має володіти інформацією про сутність когнітивних процесів у свідомості особистості, про індивідуальні психологічні особливості студентів. Ці знання дадуть змогу оптимізувати використання методів і прийомів навчання, зробити застосування інформаційних технологій виправданим і доцільним.

Інформатизація освіти спрямована на формування вчителя нового покоління, професіонала, здатного вирішувати професійні завдання на вищому рівні з урахуванням світових вимог.

Список використаної літератури

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Просвещение, 1966. – 380 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел, 2000. – 145 с.
4. Общая психология / под ред. С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, 2004. – 538 с.
5. Паже Ж. Генетический аспект языка и мышления. Психолингвистика / Ж. Паже. – М. : Просвещение, 1984. – 338 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : пособие для студентов / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1946. – 647 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Биденко Л.В. Роль мышления в процессе формирования лингвокогнитивных умений средствами информационных технологий

В статье раскрывается важность и необходимость учета преподавателем высшей школы психологических особенностей индивида в процессе формирования лингвокогнитивных умений. Особое внимание уделено роли мышления, принимающего активное участие в процессе формирования лингвокогнитивных умений. Рассмотрены и освещены различные точки зрения ведущих ученых на вопросы реализации возможностей эффективного использования мышления с целью улучшения качества образования. Выявлена роль информационных ресурсов в процессе восприятия, осмысления и запоминания новой информации.

Ключевые слова: *высшая школа, процесс познания, лингвокогнитивные умения, мышление, информатизация учебного процесса в высшей школе.*

Bidenko L. The role of thought in the course of formation cognitive skills with information technology

In the article the importance of and the need to account the teacher of higher education school on psychological features of the individuals in the course of formation of linguistic abilities reveals. Special attention in the article is paid to roles of such psychological mechanisms, as attention, memory, perception, which plays an active role in the course of knowledge. The author considers and outlines the various points of view of leading scientists on question of realization of opportunities and effective use of psychological mechanisms with future Russian teaches. The role of information resources in the course of perception, judgment and storing of new information is revealed. The aim of the article is to identify significant cognitive personality traits that are caused by psychological mechanisms in the formation of cognitive skills. In the learning process of thinking its serves as a theoretical cognitive brain activity and is a system of consciously controlled intelligence operations. Human activity including mental process exists, except in the form of chain of actions. The basic operations of mental process is identifying elements, parts, points, side effects, analysis, synthesis as well as comparison. Effectiveness of forming cognitive skills of students depends upon the information the teacher possesses about the nature of cognitive processes in the mind of individual student, the individual psychological characteristics in students of higher education school. For the formation of cognitive skills to be effective, the teachers must have information about the nature of cognitive processes and psychological characteristics of students to optimize the use of methods and techniques of teaching, use of information technology to make reasonable and appropriate cognitive skills. Education with information technology is aimed at creating a new generation of professional teachers able to solve professional tasks at a higher level and meeting international requirements.

Key words: *higher education, the process of cognition, linguistic skills, attention, perception, memory, thinking, education with information technology.*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ПРЕДМЕТАХ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

У статті проаналізовано принципи та особливості використання інноваційних педагогічних технологій під час викладання предметів естетичного циклу. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено ефективність використання сучасних технологій для оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: технологія, навчання, виховання, естетичний цикл.

Традиційна підготовка, орієнтована на формування знань, умінь і навичок у галузі вивчення естетичних дисциплін, усе більше відстає від сучасних вимог, де основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки засоби мислення і діяльності. Дитину необхідно залучити вже на стадії навчання до розробки нових технологій, адаптувати до умов конкретного навчального середовища. Тому цілком очевидно, що оптимізація педагогічного процесу шляхом удосконалення методів і засобів є необхідною. Вибір методів, засобів і форм повинен поєднуватися з реалізацією конкретної мети і відпрацюванням системи контролю за показниками навчання та виховання, чому і покликана допомогти технологізація педагогічного процесу.

Відмова від традиційних дидактичних методів викладання зумовлює застосування і використання інноваційних методів і технологій викладання, до яких належить і інтегроване навчання. Інтеграцію знань розглядають як один із шляхів мобільності та варіативності змісту освіти. З урахуванням вікових особливостей школярів з'являється можливість показати світ у всьому його різноманітті із залученням таких предметів художньо-естетичного циклу, як уроки літератури, музичного, образотворчого та театрального мистецтва, етики й естетики, що сприяє емоційному розвитку особистості дитини та формуванню її творчого потенціалу. Інтеграція предметів художньо-естетичного циклу інтенсифікує навчальний процес, включаючи учнів у нові види діяльності і сприяючи народженню нових якісних знань. Цей процес став предметом досліджень у зв'язку з початком диференціації навчання. Процес інтеграції предметів художньо-естетичного циклу характеризується розробкою і проведенням інтегрованих уроків та створенням і вдосконаленням інтегрованих курсів, які об'єднують багато навчальних дисциплін [5].

Разом із цим стан виховання на основі предметів художньо-естетичного циклу характеризується поглибленням розриву між науковими досягненнями та педагогічною практикою. Для теоретичного осмислення й вироблення нових педагогічних концепцій потрібен час, після чого педагогічна система звернула увагу на дитину. Поставлене завдання у своїй діяльності ускладнилося й тим, що сам образ учня, нещодавно такий звично цілісний, почав розпадатися через посилення різноманіття стилів життя та культурно-освітньої диференціації людини.

Прелічені слабкості традиційного уроку не дають змоги повною мірою сформувати соціально адаптовану особистість, здатну до саморозвитку та самовдосконалення, оскільки відсутня практика самостійного здобуття знань учнями, не ство-

рені умови для творчого розвитку дітей. Традиційна система починає забезпечувати лише продуктивний рівень навчання дітей. Основний же напрям освіти має вдосконалюватися за рахунок використання інноваційних технологій, здатних забезпечити задоволення якості знань, пізнавальні потреби і всебічне врахування особистісно орієнтованих технологій розвивального навчання [2].

Актуальність дослідження полягає в тому, що педагогічні можливості комплексного використання методів виховання та освіти в художньо-естетичному вихованні дітей маловивчені. Сьогодні зразки традиційного викладання предметів мистецтва та естетики опинилися у фокусі уваги багатьох працівників сфери освіти і виховання, насамперед, у зв'язку з неактуальністю колишнього, переважно дидактичного, матеріалу. Навчання в сучасній школі не може будуватися без урахування процесів, що відбуваються в суспільстві, і новітніх тенденцій у мистецтві. Тому головною умовою організації уроків художньо-естетичного циклу в школі є художнє виховання та інноваційні технології навчання.

Художнє виховання дитини спирається на споконвічну схильність учня до сприйняття та діяльності в різних видах мистецтва: він бачить, чує і відчуває одночасно. Головним завданням тут є розвиток у дітей даних їм природою здібностей і формування у них здатності сприймати світ у художніх образах [11].

Методологічною і теоретичною основою дослідження є підходи до проблеми розвитку здібностей, розроблені зарубіжними та вітчизняними психологами й педагогами (В. Верховинця, Л. Виготський, Д. Гілфорд, В. Лоуенфельд, Б. Теплов), психолого-педагогічна теорія діяльності (П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, С. Садовенко), теорія музичного навчання і виховання (Н. Ветлугіна, А. Зіміна, К. Орф, М. Картавцева).

Мета статті – аналіз принципів та особливостей використання інноваційних педагогічних технологій під час викладання предметів естетичного циклу.

Уроки з предметів естетичного циклу слід організовувати таким чином, щоб діти мали можливість багато чого робити своїми руками і самостійно логічно вибудувати свою думку в слові, зображенні і звуці. Важливим моментом є обов'язкове програвання ситуації словами, діями, жестами, звуками, інтонацією і домислюванням. Реальний простір для учнів на таких заняттях розкривається як особливий світ предметів, у якому відбуваються різні перетворення, а в процесі сприйняття живий простір порівнюється з простором художнім.

Однією з проблем традиційної системи освіти є посилення впливу різних освітніх програм, що істотно вплинуло на ставлення школярів до навчання. Професійно написані тексти підручників, орієнтовані на вдумливу роботу, менше приваблюють, ніж барвиста віртуальна реальність – логічна складова навчання шкільного предмета поступається місцем візуальному сприйняттю. Можливості, які дають інноваційні технології, унікальні – вони не можуть бути повною мірою замінені жодним іншим технічним засобом. І якщо для більшості шкільних дисциплін знання, подані через образ, – це лише спосіб полегшити учневі їх сприйняття, то для предметів естетичного циклу образ – це основний предмет дослідження. Тому впровадження таких технологій відкриває зовсім нові форми навчання, а саме через образ, який учень може вивчати, розглядаючи його з різних точок зору, змінювати, аналізувати результат, порівнювати, ускладнювати і спрощувати [7].

Продукти інноваційного впровадження, призначені для творчого вчителя, готового і здатного самостійно будувати процес навчання, дають учням можливість досягти нового рівня освіти, необхідного для життя в сучасному суспільстві. Роз-

роблені відповідно до основних ідей і підходів художньо-педагогічної концепції навчання музики і художньої культури в школі, вони формують у дітей любов і розуміння мистецтва, виховують у них естетичну культуру як частину духовної культури в цілому. Основу таких занять становить російська і зарубіжна класична музика, народна і сучасна музика. Усе це базується на вивченні основ інформатики для оволодіння умінням використовувати комп'ютерну техніку як практичний інструмент для роботи із застосуванням музично-комп'ютерних технологій, у результаті чого процес навчання інформатики йде на музичному матеріалі. З використанням таких підходів в учнів формуються навички самостійної постановки та вирішення творчих завдань, критичного ставлення до існуючої інформації, інтелектуального залучення в потрібну проблему, формуються практичні навички гри на клавіатурі, виховуючи тим самим активну позицію щодо здобуття знань [3].

На сьогодні у шкільній освіті застосовують різні педагогічні інновації, серед яких можна виділити досить характерні технології. Одними з них є інформаційно-комунікативні технології, які передбачають інтеграцію будь-яких предметів з інформатикою. Але для того, щоб досягти успіху, важливо усвідомити, що використання комп'ютера на уроці є всього лише засіб, допоміжний елемент для досягнення наміченої мети.

Основним завданням у сфері застосування інформаційно-комунікативних технологій у галузі шкільної художньо-естетичної освіти є програмне забезпечення відповідних дисциплін. У викладанні художньо-естетичних дисциплін підручник обмежує творчість як учителя, так і учня, тому необхідні такі програми, як програми-інформатори, що включають інформаційні блоки, програми-тренажери, за допомогою яких можна застосувати отриману інформацію для набуття певних навичок роботи із запропонованим художнім матеріалом. Останній з найнеобхідніших типів – це програма-контролер, яка для роботи в галузі естетичних дисциплін повинна бути досить специфічною. Однак, оскільки поява таких програм естетичної спрямованості малоімовірна, то основу необхідно побудувати на адаптації наявних медіа-матеріалів до завдань викладання художньо-естетичних дисциплін і на створенні умов для ефективного використання інформаційних технологій [6].

Особистісно орієнтовані технології ставлять у центр шкільної системи викладання особистість дитини, забезпечують їй комфортні та безпечні умови розвитку. Передбачаючи складання індивідуальних освітніх програм, цей підхід відповідає потребам і можливостям кожної конкретної дитини. Традиційна система викладання дисциплін художньо-естетичного циклу розглядає навчання як нормально побудований регламентований процес, у якому лінія психічного розвитку для всіх єдина і обов'язкова, а сам вектор розвитку будується від навчання до вивчення. Проте все це не входить до змісту цих технологій, що бачать вивчення як індивідуальну діяльність учнів, у котрій кожен учень удосконалює свої здібності і розвивається як особистість, з урахуванням наявного у нього досвіду пізнання.

Діагностику та детальний аналіз якості знань кожного учня на предметах художньо-естетичного циклу дає змогу здійснити використання моніторингу інтелектуального розвитку, що активізує навчальну діяльність учнів, забезпечує різнобічний розвиток особистості з урахуванням її індивідуальних здібностей і створює комфортне педагогічне середовище для учнів. При цьому використовується діагностичне дослідження інтелекту як інструменту для вивчення індивідуального розвитку дитини і коригується навчально-матеріальна та психолого - педагогічна база з урахуванням вимог технологій моніторингу інтелектуального розвитку учнів [4].

Не втрачають свого значення й дидактичні технології, засобами організації яких виступають захист проектів, диференційовані способи навчання та самостійна робота. Як правило, метод проектів впливає з організації самостійної діяльності учнів з досягненням певного результату. Ці методи орієнтовані на інтерес, творчу самореалізацію, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей у процесі вирішення ним тієї чи іншої проблеми. Навчаючи учнів діяти на уроках художньо-естетичного циклу в межах дидактичних технологій, учитель стимулює навчання дітей і розвиває у дітей навички аналітичного і творчого мислення.

Залучення через внутрішні пізнавальні мотиви в стійкий інтерес до конкретної освітньої галузі, сприяє розвитку дослідницької технології, в ході якої виявляються, враховуються й розвиваються пізнавальні переваги учня. Використання цього принципу передбачає безліч результатів, які часом навіть спростовують гіпотезу, унаслідок чого вони навіть більш цінні, ніж очікувані. Цей підхід передбачає формування у школярів дослідницького інтересу й особливої життєвої позиції, коли знаходження та вирішення проблеми набуває статусу цінності. При цьому особистісно орієнтована взаємодія передбачає організацію діалогового спілкування. З використанням цієї технології характерною розробкою виступає вивчення проблеми, пов'язаної з життєвими потребами учнів. При виборі такої проблеми необхідно враховувати попередню підготовку та наявність можливості дослідження проблеми [10].

Не менш інноваційною в предметах естетичного циклу виступає вальдорфська система освіти, основний принцип якої полягає в наочно-образному викладанні. В основі її духовно-образної алегоричної специфіки лежать переживання образу й зорово-слуховий аналіз. Заняття художньою діяльністю та розвиток творчих здібностей слугують основою виховання волі, що полягає в добровільному поверненні до одних і тих самих вправ тоді, коли потрібно подолати труднощі. Добровільна участь учня в процесі творчої діяльності постійно підтримує незмінну глибоку зацікавленість у роботі. Вальдорфська система дає дітям можливість виявити свою душевну схильність у різних видах художньої діяльності, вивільняючи таким чином закладені в них інстинкти. Тому головним завданням у вальдорфській методиці викладання естетичних дисциплін є розвиток у дітей загальнолюдських цінностей, а саме пізнавальних сил і потреб, духовності та моральності, самостійності й активності при дбайливому ставленні до психічної енергії учнів [2].

У житті дитини мистецтво виконує пристосовницьку функцію, а виявлення особистісних смислів через творчість є одним з найважливіших завдань психотерапії. Тому такий метод, як арт-терапія, що використовує для цих цілей мову мистецтва, якнайкраще задовольняє вимоги освітнього процесу. Методи арт-терапії звертаються до внутрішніх сил людини, що виходять з її творчих можливостей, і при всіх їх зв'язках з різними культурними феноменами найбільш близькі до спонтанного самовираження. При цьому важливий процес творчості і повнота самовираження, де мистецтво виступає як інструмент міжособистісної комунікації. Найважливішою технікою методів арт-терапії на заняттях художньо-естетичного циклу є техніка активної уяви, що спрямована на зіткнення свідомого і несвідомого. Арт-терапія має й освітню цінність, сприяючи розвитку пізнавальних і творчих навичок. На уроках образотворчого мистецтва, що входять до художньо-естетичного циклу, реалізуються не тільки освітні, а й розвивальні, корекційні завдання. У процесі діяльності взаємодія з художнім образом спонукає учасників звертатися до власних асоціацій, моральних цінностей, використовуючи мову алегорій. При цьому

подібна практика націлена як на досягнення певних творчих результатів, так і на вироблення гуманної поведінки учнів [8].

Висновки. Отже, нові концепції художньо-естетичної освіти не передбачають системного мистецтвознавчого підходу до вивчення явищ мистецтва, а впливають на емоційну сферу учнів, пропагуючи тим самим практичну участь дітей у художньому процесі. Але якщо говорити про систему методичних засобів або навіть окремих методик роботи з інноваційними технологіями, то ті технології, які можна вважати традиційними, кілька років тому теж були інноваційними. Проте сьогодні теоретичні викладки нових методик не видають раніше, ніж вони будуть випробувані. Відкриття нових методик викладання предметів естетичного циклу йде практичним шляхом, оскільки вивчення кожної конкретної теми вимагає своїх власних специфічних засобів.

Основа уроків художньо-естетичного циклу, де вирішальну роль відіграє створення відповідної духовної атмосфери, розрахованої на емоційний відгук учня, досить слабка. Тому введення в неї нових технологій не повинно бути переважним, а навпаки, має стати частиною загального продуманого процесу. З цієї точки зору не потрібен урок, побудований повністю на інноваційних технологіях, вони повинні стати лише засобом створення простору уроку, в якому учневі буде комфортно. Проведене дослідження не вичерпує проблему. Подальшого розгляду потребують питання використання інноваційних технологій у різних формах організації музичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Метод, основы) / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
3. Готсдинер А.Л. Социальные и психологические аспекты общения и эстетического воспитания : учеб. пособ. / А.Л. Готсдинер, Н.Н. Луковников. – Калинин. : КГУ, 1985. – 79 с.
4. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К., 2004. – 218 с.
6. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / В.П. Матонис. – Л., 1988. – 85 с.
7. Подымова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.С. Подымова. – М., 1996. – 32 с.
8. Психология формирования личности и проблемы обучения : сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общ. педагогики / под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – М., 1981. – 166 с.
9. Селевко Г.К. Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование / Г.К. Селевко, А.В. Басов. – Ярославль : Ин-т усовершенствования учителей, 1991. – 253 с.
10. Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? / Л.Е. Скрипко // Менеджмент качества. – 2012. – № 1. – С. 76–84.
11. Хамитов Э.Ш. Подготовка современного учителя – основа развития образования / Э.Ш. Хамитов // Народное образование. – 2000. – № 6. – С. 284–286.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.

Белостоцкая А.В., Шмидт А.А. Использование инновационных технологий обучения на предметах эстетического цикла

В статье проанализированы принципы и особенности использования инновационных педагогических технологий в преподавании предметов эстетического цикла. На основе анализа психолого-педагогической литературы была выявлена эффективность использования современных технологий для оптимизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: технология, обучение, воспитание, эстетический цикл.

Bilostotska O., Shmidt A. Using innovative learning technologies in aesthetic subjects cycle

Traditional training, focused on building knowledge and skills in the field of aesthetic disciplines are increasingly lagging behind the current requirements, where Foundations of Education should be not so much academic disciplines as ways of thinking and acting. Child must instill at the stage of training in new technologies and adapt to the conditions of the specific production environment. Therefore, it is quite obvious that the optimization of the educational process by improving the methods and means necessary. The selection of methods, tools and forms must be combined with the implementation of specific goals and working off the control system of training and education indicators, which is designed to help technologization and pedagogical process. The relevance of the study is that the educational potential of the integrated use of methods of education and training in the artistic and aesthetic education of children, are poorly understood.

Currently, examples of traditional teaching of art and aesthetics became the focus of attention of many educators and education, primarily in connection with the irrelevance of the former, the majority of the didactic material. Education in today's schools can not be built without taking into account the processes taking place in society, and the latest trends in art. Therefore, the main condition for the organization learned art-aesthetic in school is art education and innovative learning technologies.

New concepts of artistic and aesthetic education does not provide for a system approach to the study of art history phenomena of art, and works on the emotional sphere of students, thus promoting the practical participation of children in the artistic process. But if you talk about the system of teaching tools, or even individual methods of working with innovative technologies, those technologies that can be considered traditional, a few years ago were also innovative. However, at the moment the theoretical calculations of new techniques not published sooner than would be tried. The discovery of new methods of teaching subjects aesthetic cycle is a practical way, since the study of each specific topic requires its own specific means.

The basis of the lessons of artistic and aesthetic cycle, where a crucial role is played by the establishment of appropriate spiritual atmosphere, designed for emotional response to the student, rather weak. Because the introduction of new technologies into it should not be overwhelming, but rather should be part of the general thought- process. From this point of view does not need a lesson, built in full on innovative technologies, they should only be a way to create a space of a lesson in which the student will be comfortable.

Key words: technology, training, aesthetic cycle.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї, ДЕ ПЕРЕБУВАЄ ДИТИНА ПІД ОПІКОЮ

У статті проаналізовано зміст процесу формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи із сім'єю, де перебувають діти під опікою. На основі численних наукових досліджень та практичної діяльності встановлено критерії та рівні цієї готовності. Визначено перспективи оптимізації зазначеного процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, соціальний працівник, сім'я, дитина під опікою, критерії, рівні готовності.

Зміцнення суспільства передбачає подальший розвиток сім'ї та сімейних відносин як необхідної умови розвитку держави, бо міцна сім'я – одна з найважливіших підвалин суспільства. Особливої уваги держави та суспільства потребують сім'ї, в яких перебувають діти під опікою. У зв'язку з цим актуальності набувають питання не лише про соціально-педагогічну роботу із зазначеним видом сімей, покращення якості сімейного виховання, відновлення і закріплення сімейних традицій, підвищення відповідальності за розвиток дітей, а й про професійну підготовку фахівців, які володітимуть відповідними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками [3].

Оцінювання професійної готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення соціального супроводу сім'ї, в якій перебувають діти під опікою, має концептуальне та нормативне підґрунтя, що включає: законодавчу та нормативно-правову базу; кваліфікаційні стандарти; державні стандарти вузівського навчання; досвід практичного та теоретичного вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців; матеріали емпіричних досліджень учених і методистів з проблем професійної підготовки.

Слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників неодноразово ставала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли відображення у працях І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, І. Липського, І. Миговича, В. Поліщук та ін. Проблеми формування та розвитку особистості соціального працівника як професіонала проаналізовані Н. Шмельовою; фундаментальні підходи до визначення професіоналізму в соціальній роботі визначені Є. Холостовою. Зарубіжний досвід у цій сфері вивчали Л. Вінникова, Н. Гайдук, І. Козубовська, Г. Лещук, О. Ольхович, О. Пічкач, Н. Собчак. Технології соціальної роботи із сім'ями, які виховують дітей-сиріт, висвітлено у працях І. Звереві, А. Капської, І. Трубавіної.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень з проблем професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, організація та вдосконалення умов формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до виконання окремих видів діяльності потребує подальшого ґрунтового аналізу.

Саме тому *метою статті* є характеристика процесу формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи із сім'єю, де перебувають діти під опікою.

Аналіз досліджень із зазначеної проблеми дає змогу констатувати, що ознаками професійного становлення майбутнього соціального працівника є: відповідальне ставлення до професії, що виявляється, передусім, у прагненні плідно працювати в обраній галузі; наявність можливостей працювати; здатність вирізняти й розв'язувати проблеми під час виконання трудових завдань; готовність до подальшого професійного самовдосконалення.

До основних знань, необхідних соціальному працівникові для ефективної професійної діяльності, належать: про розвиток людини та її поведінку; психологію надання та отримання допомоги; способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки; групові процеси й взаємовплив групи та індивіда; значення соціокультурних факторів і їх вплив на індивіда, групу, громаду; соціальні служби: структуру, організацію, методи роботи; себе як особистість і ті відносини, які можуть впливати на професійну діяльність [2].

До основних професійних умінь та навичок, необхідних майбутньому соціальному працівникові для здійснення соціального супроводу сімей, де перебувають діти під опікою, зараховують: навички спілкування, ведення професійних записів; самоуправління, оцінювання та планування; здатність поєднувати теорію та практику; представляти інтереси клієнта; цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, звіт; формувати й підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їх результати; бути посередником і вести переговори між сторонами конфлікту тощо [3].

У професійній готовності спеціаліста соціальної роботи вчені [1; 3; 5] виділяють дві взаємопов'язані аспекти:

1) попередню (потенційну) готовність (як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності). Ця готовність містить систему достатньо стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин, уподобань;

2) безпосередню (ситуативну) готовність (як стан відповідної функціональної налаштованості фахівця на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах). Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічністю, рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану здоров'я фахівця, атмосфери в колективі, соціальному середовищі тощо.

Погоджуємось із твердженням науковців Г. Балла та П. Перепелиці [4, с. 15] про те, що визначальним параметром професійної готовності є її “комплексна здатність”. При цьому готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності включатиме:

теоретичну готовність (цілісна система знань освітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, методик, способів і форм їх упровадження у майбутню професійну діяльність);

практичну готовність (сукупність умінь використання технологій);

– психологічну готовність (відображає особистісно-мотиваційний аспект, зокрема особистісні якості, прагнення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання).

Як критерії професійної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи із сім'єю, де перебуває дитина під опікою, виділяємо:

1) мотиваційно-ціннісний (особистісний) – містить мотиви, потреби, інтереси, переконання, цінності та визначає спрямованість майбутнього соціального працівника до роботи із сім'єю, в якій перебувають діти під опікою;

2) когнітивний (знаннєвий) – передбачає оволодіння спеціалістами відповідними знаннями;

3) емоційно-вольовий характеризує наявність вольових зусиль студентів досягати своєї мети, незважаючи на об'єктивні й суб'єктивні труднощі, і відображає ставлення майбутнього фахівця до ситуації взаємодії із сім'єю, а також можливості контролю за своїми емоційними проявами;

4) поведінково-діяльнісний – передбачає сформованість умінь та навичок роботи із зазначеною категорією сімей [5, с. 87–89].

Вважаємо за можливе виділити такі рівні професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи із сім'єю, де перебувають діти під опікою, та їх показники:

– високий рівень (наявна сформованість професійно-ціннісних орієнтацій та якостей особистості; позитивне ставлення до майбутніх вихованців ґрунтується на впевненості в оптимістичній перспективності роботи; відзначається задоволеність професією і бажання подальшого працевлаштування за фахом; наявність вичерпних знань про специфіку соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією сімей; сформованість умінь для виконання професійної діяльності; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; адекватна професійна самооцінка; готовність до неперервної самоосвіти);

– середній рівень (професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості в основному сформовані, проте окремі з них виявляються ситуативно; позитивне ставлення до майбутніх вихованців ґрунтується на любові і жалю, без твердого переконання у перспективності роботи; плани подальшого працевлаштування не завжди пов'язані із допоміжною школою, хоча професія подобається; знання про специфіку соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією сімей в основному сформовані; вміння для виконання професійної діяльності сформовані недостатньо (неповний обсяг, невисокий ступінь); при виконанні професійних завдань виявляються лише елементи творчості і самостійності; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виразна);

– низький рівень (професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості перебувають у стадії формування; ставлення до майбутніх вихованців індивідуальне; професія не подобається; знання про специфіку соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією сімей характеризуються суттєвими прогалинами; сформовані лише окремі вміння для виконання професійної діяльності; творчість при виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до роботи завищена; потреба в самоосвіті відсутня);

– вихідний рівень (професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості не сформовані; наявне негативне ставлення до майбутніх вихованців; професія не подобається; знання про специфіку соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією сімей дуже поверхові; вміння для виконання професійної діяльності не сформовані; творчість і самостійність при виконанні професійних завдань відсутні; самооцінка готовності до роботи завищена; потреба в самоосвіті відсутня) [2].

Отже, вирішуючи стратегічне завдання вищої освіти – досягнення якісно нового рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, доходимо **висновків**, що готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності – це особливий особистісний стан, що забезпечує високі результати роботи й включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для організації праці, професійну спрямованість, налаштованість на виконання завдань та активність у їх розв'язанні, здатність бачити перспективи розвитку в роботі, прагнення до самовдосконалення; визначається позитивним ставленням до діяльності. Перспективу оптимізації процесу формування професійної готовності майбутнього соціального працівника до роботи із сім'єю, де перебувають діти під опікою, вбачаємо, насамперед, у вдосконаленні змісту та технологій підготовки кадрів.

Список використаної літератури

1. Власюк О.П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / О.П. Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Серія: Педагогічні науки). – 2011. – № 1. – 356 с.
2. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н. Горішна // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2009. – № 16–17. – С. 114–117.
3. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А.Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12–16.
4. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч. посіб. / під ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.
5. Соціальна робота в Україні : [навч. посіб.] / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. ; [за заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Водяна О.В. Формирование профессиональной готовности социального работника к социальному сопровождению семьи, где находится ребёнок под опекой

В статье проанализировано содержание процесса формирования профессиональной готовности будущего социального работника к работе с семьей, где находятся дети под опекой. На основе многочисленных научных исследований и практической деятельности установлены критерии и уровни этой готовности. Определены перспективы оптимизации указанного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, социальный работник, семья, ребенок под опекой, критерии, уровни готовности.

Vodiana O. Formation of professional readiness of social workers to social support for families where the child is under the care

The article states that the willingness of future social workers to the profession – a special personal status, which provides high performance. Analyzed the content of the formation of professional readiness of future social workers to work with families where there are children in the care. The basic knowledge and skills needed by social workers to ensure the effectiveness of professional activity in the appointed direction. Based on numerous research and practice established criteria (motivational value (contains motives, beliefs, values, and determines the direction of future social worker), cognitive (includes corresponding knowledge acquisition specialists), emotional and volitional (due to the presence of willpower to achieve goals despite the objective and subjective difficulties and displays a professional attitude to the future situation of interaction with family and ability to control their emotional expressions), behavioral and activity (formation involves the skills of working with a definite family)) and equal: high

(available formation of vocational values and personality traits, there is availability of comprehensive knowledge about the specific social and educational activities to a specific category of families, formation of skills to perform professional activity, creativity and independence in the performance of professional tasks), intermediate (professional value orientation and personality traits are mostly formed, but some of them appear situational, knowledge about the specific social and educational activities to a specific category of families mainly formed, the ability to perform professional activities generated sufficient, in the performance of professional tasks are only elements of creativity and autonomy), low level (professional value systems and personality traits are in the making, knowledge about the specific social and educational activities to a specific category of families characterized by gaps, formed only a few skills to perform professional activities, creativity in performing their professional tasks is not found, insufficient autonomy), output level (professional value systems and personality traits are not formed, knowledge about the specific social and educational activities to a specific category of family is very superficial, the ability to perform professional activities not formed, creativity and independence in the performance of professional tasks None)) of the tender. The prospects appointed optimization process – namely, to improve the content and technology training.

Key words: *training, readiness, social worker, family, child care, criteria and levels of readiness.*

УДК 37.013.74:81:243(430)

В.А. ГАМАНЮК

КРАЇНОЗНАВЧИЙ КУРИКУЛУМ У ЗМІСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

У статті висвітлено підходи до навчання країнознавства в різні історичні епохи, виявлено особливості навчання країнознавства та специфіку змісту країнознавчого курикулуму в системі іншомовної освіти Німеччини. У центрі уваги вимоги до навчання країнознавчого змісту в контексті багатомовності та мультикультурного характеру суспільства.

Ключові слова: курикулум, країнознавство, міжкультурні аспекти, зміст іншомовної освіти, міжкультурне навчання, міжкультурна комунікація.

Перше десятиліття третього тисячоліття позначилося посиленою увагою до вивчення іноземних мов. Це пов'язано, насамперед, з інтеграційними процесами, можливостями безперешкодного пересування в межах загальноєвропейського простору як з професійних, так і з особистісних мотивів, прагненням до мобільності й формуванням у громадян незалежно від віку, статі, фінансового та соціального статусу сталої потреби в доступі до іншомовної інформації. Однією із важливих сфер використання мови є міжособистісне спілкування, яке відбувається за умов наявності знань не тільки лінгвістичних аспектів мови, а й міжкультурних. Іноземна мова як дисципліна відрізняється від інших предметів тим, що є не тільки метою навчання, а й засобом спілкування в межах навчального процесу та за його межами. Тож вивчення та навчання іноземної мови не обмежується лише мовними структурами, а й має на меті передати знання про країну та культуру цільової мови. Саме знання міжкультурних аспектів мови є запорукою порозуміння між носіями різних мов та культур, вони дають змогу уникати конфліктів і долати упередження. У колись монолінгвальних і монокультурних країнах сформувалося суспільство, яке виявляє ознаки полілінгвального й мультикультурного, тож, зрозумілим є включення міжкультурних знань до змісту іншомовної освіти більшості країн Європи, у тому числі й Німеччини.

Проблемам міжкультурного навчання та виховання в науковому просторі не бракує уваги. В українському науковому просторі проблемами навчання країнознавства та міжкультурних аспектів мови присвячено праці О. Першукова, Л. Пишна, І. Самойлюкевич, В. Хребтова, Н. Якса, а в Німеччині цими питаннями займаються Д. Бут'єс, М. Ердменгер, Е. Лойпольд, В. Пютц, А. Рааш та інші. Незважаючи на велику кількість публікацій з проблем навчання країнознавства та міжкультурних аспектів навчання іноземної мови, дослідженням бракує конкретики щодо визначення курикулярного змісту.

Мета статті – дослідження динаміки змін у підходах до навчання країнознавчих аспектів мови, характеристика країнознавчого курикулуму як складової змісту іншомовної освіти Німеччини та виявлення його основних компонентів.

В інституційній іншомовній освіті поняття “країнознавство” використовується з різним змістом. Наведемо декілька визначень цього поняття. Г. Сольмеке (G. Solmecke) розуміє під “країнознавством” включення інформації про культуру спільноти цільової мови як курикулярної складової навчання іноземних мов і вважає його специфічним, актуальним лише для навчання іноземних мов поняттям. Д. Бут'єс (D. Buttjes), навпаки, вказує на його використання й у дидактиці навчан-

ня географії та історії. М. Ердменгер (M. Erdmenger) пов'язує це поняття насамперед з описом історичного розвитку країн, а В. Пютц (W. Pütz) визначає “країнознавство” мінімальною і дидактично важливою метою максимізації знань про невідому країну [5, с. 356].

Е. Лойпольд (E. Leupold) звертає увагу на те, що поняття “країнознавство” (Landeskunde) у сфері вищої освіти використовується паралельно або замість таких понять, як культурознавство (Kulturwissenschaft), культурологія (Cultural Studies), міжкультурна комунікація (Interkulturelle Kommunikation) та інших. У цьому контексті країнознавство визначається як складова дисципліни в межах мовного фахового напрямку навчання, наприклад, англістики (Anglistik), романістики (Romanistik), германістики (Germanistik), славістики (Slawistik) [4, с. 128].

У Німеччині, зважаючи на соціально-політичні умови, було декілька факторів, які спонукали до наукових досліджень питань країнознавства та включення його як складової до курикулуму з іноземних мов, а саме: розвиток аудіо-візуальних засобів навчання; вимога Міністерства включити країнознавчий зміст до змісту навчання іноземних мов та активізація вивчення іноземних мов у сфері позашкільної і професійної освіти. Концепція інтегративного країнознавства, яка передбачала вивчення країнознавчих аспектів не окремо, а в межах курсу іноземної мови, виявляла як фахово специфічні, так і міждисциплінарні риси. Після появи Штуттгартських тез щодо ролі країнознавства (Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde, 1982) в результаті наукових дискусій щодо навчання іноземних мов відбувся перехід від концепції традиційного країнознавства до концепції міжкультурного навчання. На відміну від передачі інформації про країну цільової мови міжкультурний підхід має на меті активне засвоєння елементів чужої культури крізь призму власної. В. Пютц наполягає на тому, що слід розрізняти країнознавче та міжкультурне навчання, які, на його думку, мають бути курикулярно закріплені як окремі фази, тому що перша має на меті забезпечити країнознавчими знаннями, на основі яких у другій відбуватиметься міжкультурне навчання. Таке бачення свідчить про те, що останнім часом суттєво змінився характер навчального процесу, який відрізняється такими ознаками, як: орієнтація на учня, діяльність і сам процес навчання.

Визначення мети й змісту навчання країнознавчих компонентів іноземної мови завжди залежало від політичної настанови. Ще у 1658 р. у “Orbis Sensualium Pictus” Я.А. Коменського провідною ідеєю школи проголошувалося “навчання фактів дійсності”. Візуалізація слів іноземної мови через факти дійсності виходить за рамки навчання суто мовних компонентів іншомовної реальності, а знайомить між іншим також і з країнознавчими фактами. Тож, для навчання іноземної мови у добу навчання нових мов міжкультурне навчання набуває неабиякого значення. Крім того, для сталого навчання країнознавства не було на той час розроблено жодних дидактико-методичних засад, а його впровадження було викликано суто політичними мотивами. Факти географії та історії країни, інфраструктури, засобів комунікації, політичних та соціальних установ і організацій, а також літератури наприкінці XIX – на початку XX ст. стали основою дисципліни, яка отримала назву “Realienkunde”.

У 20-х рр. XX ст. відбулася переорієнтація щодо ролі та значення країнознавчих знань і відтепер не знання реалій, а знання культури стало змістом країнознавства, не факти дійсності, а розуміння іншого народу проголошувалося метою вивчення іноземних мов. Тож, поняття “Landeskunde” розумілося як “Kulturkunde” з акцентом на зіставленні “свого” й “чужого”, з метою порозуміння між представниками різних національних спільнот.

Ідея порозуміння між народами втратила актуальність у період фашистської диктатури й метою вивчення країнознавства в рамках навчання іноземних мов стало протиставлення власної та чужої культури з метою усвідомлення винятковості, вищості німецької нації над іншими.

Після Другої світової війни провідним став культурологічний підхід до навчання країнознавства, відомий з часів Веймарської республіки, хоча у 60-ті рр. XX ст. у дидактиці навчання іноземних мов знову домінує навчання, насамперед, мовних структур як мета іншомовної підготовки.

У 70-ті рр. XX ст. метою навчання іноземних мов стала здатність до комунікації, а країнознавчий зміст обмежувався явищами й поведінковими особливостями в повсякденних життєвих ситуаціях.

Наступна зміна пріоритетів відбулася після появи у 1982 р. документа “Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen”, так званих Штуттгартських тез, де метою навчання країнознавства проголошувалася здатність до транснаціонального спілкування.

Мобільність у приватній і професійній сфері як наслідок потужних інтеграційних процесів, необхідність розуміння представників інших культур, тенденція до усвідомлення власної ідентичності на тлі чужої культури, а також поширення змісту навчання на факти немовної природи стали причиною зміни мети й підходів до навчання іноземних мов і країнознавства як його складової. У цей час намітився перехід від навчання суто країнознавства до міжкультурного навчання. Г. Келлер (G. Keller) визначив поняття “міжкультурне навчання” (interkulturelles Lernen) як “вивчення соціокультурного розвитку чужої культури з метою усвідомлення системи орієнтації сприйняття, мислення, оцінки та поведінки і через синтез з власною системою цінностей формування здатності адекватно діяти в умовах міжкультурного спілкування” [3, с. 129].

За весь час було розроблено декілька моделей навчання країнознавства. Починаючи з 70-х рр. XX ст. і до початку XXI ст. конкурували три підходи: семіотичний, суспільний і мовний, особливості яких висвітлені в табл. 1.

Таблиця 1

Підходи до навчання країнознавчих аспектів мови

Назва підходу	Автори підходу	Специфіка	Механізм засвоєння
Семіотичний (semiotischer Ansatz)	J. Firges H. Melenk	Повсякденна реальність країни цільової мови як джерело країнознавчих знань	Безпосередній контакт з культурою. Спостереження та виявлення схожих рис та невідповідностей у всіх сферах повсякденного життя
Суспільний (sozialwissenschaftlicher Ansatz)	H. Bock	Навчання мов є політичним навчанням	Пізнання закономірностей розвитку країни в минулому та сучасності і структури відносин між членами суспільства, а також через аналіз ролі установ та організацій всередині суспільної реальності
Мовно орієнтований (sprachbezogener Landeskunde ansatz)	H. Christ	Одночасне засвоєння мовних структур та країнознавчих знань	Знайомство із семантичним змістом країнознавчої інформації та її прагматичним використанням, одночасне ознайомлення та засвоєння країнознавчої інформації

Останніми роками провідним став мовноорієнтований підхід, але, як зазначає Е. Лойпольд (E. Leupold), навчання країнознавства потребує сьогодні розробки нових моделей через низку обставин, серед яких дослідник називає:

- курс на автономне навчання;
- посилення ролі нових медійних можливостей навчання та засобів комунікації;
- розвиток білінгвального навчання;
- раннє навчання мов;
- розвиток дидактики багатомовності [3, с. 130].

Педагогічна дискусія щодо підходів навчання країнознавства у межах іншомовної освіти торкається також і питань відбору країнознавчого й міжкультурного матеріалу, порядку їх введення, засвоєння та оцінювання.

А. Рааш (A. Raasch) запропонував свою модель навчання країнознавства, яка складається з п'яти етапів (табл. 2):

Таблиця 2

Модель навчання країнознавства за А. Раашем [6, с. 72]

I етап	Передача країнознавчої інформації
II етап	Зіставлення отриманої на першому етапі інформації з власною реальністю
III етап	Емпатія, тобто розуміння культури іншого та фіксація невідповідностей з їх прийняттям
IV етап	Формування міжкультурної компетенції, що означає здатність до взаємодії
V етап	Інтеркультурність, під якою розуміють взаємопроникнення власної та чужої культур і створення на їх основі культури нового рівня

Країнознавство висвітлене в документах, які регулюють питання навчання іноземних мов на всіх рівнях іншомовної освіти. Рамкові програми та навчальні плани відводять країнознавчим і міжкультурним аспектам місце в межах навчання іноземних мов, не виокремлюючи їх у спеціальні дисципліни. Спостерігається відмова від передачі енциклопедичних знань про історію, культуру, повсякденне життя, цінності, менталітет, звички й традиції країни цільової мови та її громадян на користь активного засвоєння фактів іншомовної дійсності. Провідною метою проголошується “здатність до міжкультурної інтеракції” [4, с. 131].

Засвоєння знань на першому етапі країнознавчого навчання відбувається сьогодні не тільки в межах шкільної освіти, й поза нею. Джерелом таких знань є сьогодні підручники з інтегрованими аудіо- та відеоматеріалами, проектна робота, засоби комунікації, зокрема супутникове телебачення, електронні медіа та електронні носії інформації, а також різного роду тексти, серед яких не тільки твори літератури, а й, наприклад, реклама.

Зважаючи на приватну й професійну мобільність, зростання інтенсивності медійних контактів між людьми та між народами, роль країнознавства та міжкультурних знань як передумови компетентної міжкультурної взаємодії постійно зростає. Тому, як наголошують німецькі вчені, для розробки адекватного сучасним умовам країнознавчого курикулуму спеціальних досліджень потребують такі сфери:

- розробка критеріїв оцінювання країнознавчих знань у загальній структурі іншомовної підготовки;
- конкретизація змісту міжкультурного й країнознавчого навчання, достатнього для міжкультурної взаємодії;
- якщо ключовим у процесі навчання іноземних мов є розуміння чужого, то яка роль при цьому відводиться чотирьом традиційним видам мовленнєвої діяльності;

– яким чином і в якому обсязі слід використовувати технічні та комунікаційні засоби навчання;

– адекватність підготовки педагогічних кадрів та її відповідність сучасним умовам [3, с. 132].

Узагальнюючи все вищевикладене, можна зробити певні **висновки**. Інтенсифікація іншомовного навчання позначилася і на визначенні змісту освіти, насамперед, у частині залучення міжкультурних та інтеркультурних компонентів навчання, які репрезентуються у країнознавчому матеріалі. У Німеччині міжкультурний компонент змісту навчання іноземних мов виділено в окремий країнознавчий курикулум. Підходи до визначення країнознавчого змісту, як і ставлення до країнознавства як навчальної дисципліни, зазнавали змін під тиском, насамперед, суспільно-політичних факторів. У різні епохи мета навчання країнознавчих аспектів цільової мови визначалася політичною доцільністю. Не є винятком і сучасна епоха. В умовах багатомовності, рівності мов і культур, мультикультурного характеру сучасного суспільства навчання країнознавства є необхідним на шляху до формування у громадян толерантного ставлення до інших мов та культур, усвідомлення власної ідентичності та поваги до інших, і глобально – до формування інтеркультурної й транскультурної свідомості. Тому метою навчання країнознавства у ФРН є не засвоєння енциклопедичних знань, а формування здатності до міжкультурної інтеракції, зняття упереджень та подолання стереотипів. Саме на це слід спрямовувати зусилля і в освітній системі України, тому пошуки ефективних шляхів інтегрованого навчання країнознавчих аспектів цільової мови, чим часто нехтують вітчизняні вчителі через брак навчального часу, як і визначення конкретних змістових модулів, становитимуть предмет подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Buttjes D. Landeskunde Didaktik und landeskundliches Curriculum / D. Buttjes // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.J. Krumm]. – Tübingen : Francke Verlag GmbH, 1991 ; Stuttgart: UTB, 2007. – 655 s.
2. Fachlexikon Deutsch als Fremd und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.J. Krumm]. – Tübingen ; Basel : A. Francke Verlag, 2010. – 370 s.
3. Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm]. – Tübingen ; Basel : A. Francke Verlag, 2007. – 656 s.
4. Leupold E. Landeskundliches Curriculum / E. Leupold // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – S. 127–132.
5. Pütz W. Zwischen Realienkunde und interkulturellem Lernen / W. Pütz // Französisch heute. – 2005. – № 4. – S. 352–358.
6. Raasch A. Der Fremdsprachenunterricht hat sich geändert – auch im Fach Französisch? / A. Raasch // Neusprachliche Mitteilungen. – 1997. – № 50. – S. 68–74.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Гаманюк В.А. Страноведческий куррикулум в содержании иноязычного образования в Германии

В статье рассмотрены подходы к обучению страноведения в разные исторические эпохи, выявлены особенности обучения страноведению и специфика содержания страноведческого куррикулума в системе иноязычного образования Германии. В центре внимания находятся требования к обучению страноведению в контексте многоязычия и мультикультурного характера общества.

Ключевые слова: *куррикулум, страноведение, межкультурные аспекты, содержание иноязычного образования, межкультурное обучение, межкультурная коммуникация.*

Hamanyuk V. Regional Geography Curriculum in the content of foreign language education in Germany

The article discusses approaches to teaching country studies in different historical periods, identifies features of country studies training and the specific content of country studies in the Curriculum of foreign language education in Germany. The focus is on training requirements for country studies in the context of multilingualism and multicultural nature of society. One of the important areas of language use is interpersonal communication, which is subject to the availability of knowledge not only linguistic aspects of language, but also intercultural. Foreign language as a discipline is different from other subjects. It is not only for learning but also a means of communication within the educational process and beyond its borders. Studying and learning a foreign language is not limited to linguistic structures, but also aims to impart knowledge about the country and culture of the target language.

It is concluded that the intensification of foreign language learning affected the determination of the content of education, especially in terms of attracting intercultural learning and intercultural components that are represented in geographic material. In Germany, the intercultural component of the content of teaching foreign languages is selected in separate geographic curriculum. Approaches to determine the country-content, as treatment of geography as a discipline undergo changes under pressure of primarily social and political factors. At various times the target geographic aspects of learning the target language are determined by political expediency. In Multilingualism, equality of languages and cultures, multicultural nature of modern society study of geography is essential towards the formation of a citizens' tolerance towards other languages and cultures, awareness of identity and respect for others, and globally – to the formation of trans- and intercultural awareness. Therefore, the purpose of teaching geography in Germany is not the assimilation of encyclopedic knowledge and of power of cross-cultural interaction, removing prejudices and overcoming stereotypes. This is what should guide efforts in the educational system of Ukraine, so the search for effective ways of integrated education geographic aspects of the target language, the native teachers often neglected due to lack of training time, as well as identifying specific content modules constitute the subject of further research.

Key words: *curriculum, culture studies, intercultural aspects, content of foreign language education, intercultural studies, intercultural communication.*

УДК: 784.9: 78.087.5

Л.О. ГРИНЬ

ЯКІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА-ВОКАЛІСТА

У статті наголошено на тому, що вокальний голос актора – це складна психофізіологічна функція голосового апарату людини, результатом діяльності якого є виникнення музичних звуків; ці звуки мають певні якісні характеристики. Висвітлено кожну характеристику голосу – тембр, діапазон, атаку звуку, динаміку – як складову фізіологічного процесу звукоутворення.

Ключові слова: тембр, діапазон, регістр, резонатор, динаміка, атака звука, навички.

Вокальне мистецтво (співацьке мистецтво, спів) – це виконання музики за допомогою голосу. Фізіологічною основою співу є голосовий апарат людини. Вокальний голос актора – це перш за все “професійний інструмент”, який має складний механізм. Звичайний звук людського голосу є результатом руху м’язів і зчленувань голосового апарату. Під час співу ці рухи надзвичайно різноманітні; ними визначається сила, висота, темброві барви голосу, тривалість звуку, його динаміка й подача слова. Головним завданням вокальної підготовки актора є усвідомлення “дисциплінованого” руху м’язової системи голосового апарату [5], тобто розуміння відчуття процесу формування голосу під час співу.

Як уже було зазначено вище, звук людського голосу є результатом руху ряду м’язів і зчленувань голосового апарату. Фактори, які беруть участь у відтворенні звуку, розрізняються залежно від тембру (забарвлення), діапазону (висоти звучання), інтонації звуку, сили (динаміки, інтенсивності), а також його атаки (початку співу). Усі ці складники є специфічними якісними характеристиками вокального голосу (див. рис.). Отже, **метою статті** є висвітлення характеристик вокального голосу майбутнього актора музично-драматичного театру.

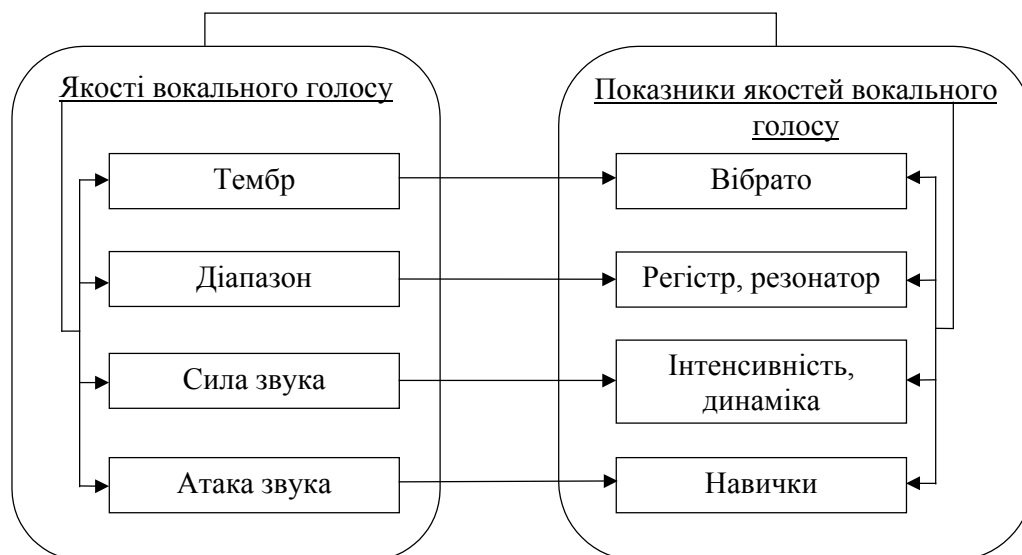


Рис. Якісні характеристики вокального голосу майбутнього актора-вокаліста

Тембр голосу – забарвлення; терміном “забарвлення звуку” визначається якість сформованого звуку. Іноді кажуть, що “стиль – це людина”, тому можна стверджувати й те, що забарвлення звуку або тембр – це сам співак. Слухачі, говорячи про певний голос, часто використовують такі епітети: світлий, м’який, різкий, оксамитовий, темний тощо. Зустрічаються випадки, коли співак має сильний голос, але дуже різкий і неприємний тембр. І навпаки, дуже часто виконавці зі слабкими голосами мають красивий вокальний звук завдяки м’якому й лагідному тембру голосу.

Розглянемо процес утворення тембру вокального звуку. Д. Люш визначав звук як періодичне коливання складної форми, яке завжди можна розкласти на прості гармонічні складові: загальний тон з частотою f і гармоніки з меншими частотами – $2f$, $3f$, $4f$ тощо. Таким чином, кожен звук складається із загального тону й цілого послідовного ряду звуків більших частот, які мають назву “обертони”. Ці обертони відіграють важливу роль у створенні характерного звучання кожного голосу. Механізм виникнення звукових коливань непростий, це результат складної форми коливання м’язів самих голосових складок у взаємовпливі з рухом гортанного апарату й діями резонаторних порожнин. Але помилково вважати, що тембр звуку, який ми відчуваємо, створюється тільки безпосередньо голосовими зв’язками. Звучання музичної мови складається з голосних і приголосних звуків, а вони, у свою чергу, формуються в ротовій і носовій порожнинах; на завершальній стадії формування тембру голосу залучаються також резонаторні порожнини [7].

У процесі розвитку голосу тембр може покращитись за рахунок згладжування різниці між голосними під час формування звуку та вміння користуватись резонаторами й регістрами. Вміння співака змінювати тембральне забарвлення голосу – відтворювати різні відтінки тембру – має велике значення у вокальному мистецтві для створення рельєфного художнього голосу. З точки зору оцінювання художнього значення тембрального забарвлення вокального голосу цікавим є визначення тембру, яке запропонував композитор Б. Асаф’єв: “Тембр – органічне явище забарвленості та експресії – об’єкт та інструмент художнього впливу, якості колориту, що входить у ідейно-образний світ музичної художності” [2].

Отже, тембр – це звукове забарвлення голосу, що залежить повністю від характеру коливань голосових складок, від обертонового складу звуку та його інтенсивності, взаємодії роботи резонаторів.

Показником тембру голосу, який суттєво впливає на його характеристику, є “вібрато” – природна модуляція звуку за амплітудою та частотою. Якщо уважно прислухатись до звучання голосу професійного співака, то легко помітити, що він (голос) ледь вібрує за тоном (частотою звукового коливання) та силою звуку (амплітудою звуку). Така природна вібрація голосу за частотою та силою називається “вібрато” (від італ. – *vibrato*) і є індивідуальною якістю голосу. Вібрато великою мірою визначає тембр голосу, оскільки ускладнює форму звукового коливання, що сприяє появі в голосі обертонів [6].

Гарне вібрато робить голос летючим і витривалим. Це важливий критерій якості голосу та його технічності. Характер вібрато може змінюватись у процесі співу залежно від теситури, типу голосної сили звучання, а також від психоемоційного тону виконавця й вокального твору. Зміни у вібрато можуть спостерігатись під час захворювань або за несприятливого режиму роботи голосового апарату. Наприклад, тривале форсування голосу (голосний спів) призводить до так званого “качання” голосом, або тремлячії. Для красивого звучання голосу важлива рівномірність вібрато. Поряд з іншими якостями голосу – діапазоном, силою звуку, тембром, технічністю – вібрато характери-

зує його вокальний стан. Відсутність вібрато – це наслідок неправильної роботи гортані – її напруженості, скованості під час співу.

Наступною якісною характеристикою вокального голосу є *діапазон*. Професійні співаки-вокалісти зазвичай володіють голосом у діапазоні близько двох октав, чого достатньо для виконання творів різнопланового репертуару. Однак зустрічаються співаки з унікальними голосами, діапазон яких доходить до двох з половиною, трьох октав. До таких співаків належать солісти оперних театрів України, Росії, зарубіжні виконавці світової класики. Діапазон вільного звучання співаків-початківців, тим більше акторів, як правило, не перебільшує 8–9 тонів. Збільшення діапазону – справа тонка, яка потребує ретельної уваги й постійного контролю фахівця (викладача).

Вокалісти часто використовують термін “регістр голосу”, розуміючи під ним певну частину діапазону. Як правило, діапазон умовно поділяють на три частини – нижній, середній і верхній реєстри. При цьому зауважують, що між ними є “перехідні” ноти (зміна реєстрів), що становлять для співаків-початківців певні труднощі.

Д. Люш наголошував на тому, що формування звука визначається режимом роботи голосової щілини у сполучі з відповідними йому резонаторами. У роботі зв’язок сполуки на повну довжину головну роль відіграє грудне резонування, яке в некваліфікованих співаків спостерігається на низьких нотах і середніх, тобто до перехідних нот [6].

Показником діапазону вокального голосу є *регістр і резонатор*. Регістр голосу – це ряд послідовних за висотою звуків, утворених у результаті дії механізму голосового апарату. Згідно з аналізом наукових праць, усі співочі голоси мають два реєстри (грудний і головний) і три резонатори (грудний, середній (медіум) і головний). Розподіл жіночих голосів на три реєстри пояснюється тим, що кінцеві ноти верхнього реєстру утворюються головним резонуванням, тобто роботою головного резонатора. Усі вокальні голоси звучать по-різному. Навіть за однакових акустичних умов вони різні не тільки за тембром, а й за чутністю, дзвінкістю, особливо на фоні оркестру, ансамблю.

Сила звука – це якісна характеристика вокального голосу, яка є об’єктивною величиною і може бути замірjana спеціальними приладами як тиск звукової хвилі на одиницю площі. Сила звука визначається енергією, що формується ззовні і залежить від: природних можливостей голосового апарату, величини підзв’язкового тиску, висоти тону звука, заспіваної голосної.

Силу звука прийнято вимірювати у відносних одиницях – децибелах. Вона показує не абсолютну величину звукового тиску, а відношення його (сили звука) до деякого умовного нульового рівня. Заміри сили звучання не дають нам повної картини щодо якості звучання голосу. Часто спостерігається такий факт, що сильний голос, який показав на приладі дуже великий звуковий тиск, стає погано чутним у театральному або концертному залі (про такий голос кажуть – звук, який “не летить” у зал). І навпаки, слабкий голос, що показав на приладі значно менший звуковий тиск, у такому самому залі чути дуже добре. Показником абсолютної сили звука є його інтенсивність звучання, динаміка (динамічні відтінки). Інтенсивність звука залежить від сили й енергії, з якою він утворюється, а його міцність становить основу для нюансування й динаміки співу. Сольний спів, позбавлений інтенсивності, стає монотонним і нездатним до художнього сприйняття. Тут провідну роль відіграє рушійна сила, тобто стовп повітря, який накопичується в легенях. Співак не зможе оволодіти силою свого звучання, якщо не навчиться керувати диханням. Силу свого дихання потрібно розвивати також для того, щоб збільшити міцність і тривалість звучання

співочого голосу. Динаміка звука – це рівень голосності виконання музичного твору, яка позначається динамічними відтінками: *pp* (*pianissimo*) (піанісимо) – дуже тихо; *p* (*piano*) (піано) – тихо; *mp* (*mezzo piano*) (мецо-піано) – не дуже тихо; *mf* (*mezzo forte*) (мецо-форте) – не дуже голосно; *f* (*forte*) (форте) – голосно; *ff* (*fortissimo*) (фортисимо) – дуже голосно.

Якісна характеристика вокального голосу – *атака звука* – процес, у якому беруть участь певні органи людини: органи дихання (вдих, видих і подання звуку, що здійснюються у співака одночасно), органи слуху (правильне відтворення звуку – музичний слух, процес уявлення звуку – “внутрішній” слух), положення корпусу людини. Деякими з цих складових співаки керують цілком свідомо, наприклад, диханням, положенням голови, язиком, ротом. Але є й інші фактори, такі, наприклад, як натягнення та посилення голосових складок при регулюванні атаки звука, що приводяться в рух несвідомо й керуються виключно відчуттям співака.

Показником атаки вокального звука є технічність голосу, тобто напрацьовані вокальні вміння й навички. Наприклад, однією з навичок є вимовляння слів під час співу, дикція, артикуляція. У процесі навчання велике значення приділяють роботі над дикцією – формуванню голосних і приголосних звуків, що, у свою чергу, залежить від правильної вимови складів, з яких утворюються слова.

Отже, за визначенням учених і педагогів О. Здановича та Л. Дмитрієва, процес формування вокального голосу полягає у виробленні правильної взаємодії всіх частин голосового апарату. Так, О. Зданович зауважував, що від характеру й сили нервових імпульсів виконавця залежить та чи інша якісна характеристика вокального голосу та звука. Л. Дмитрієв наголошував, що саме “звукові образи” вокального звука мають диктувати виконавські прийоми, технічні засоби для їх звукового втілення, тоді вся техніка буде побудована як вираження певних музично-виконавських завдань.

Висновки. Таким чином, на основі розгляду науково-методичної літератури ми дійшли висновку, що вокальний голос актора – це складна психофізіологічна функція голосового апарату людини, результатом діяльності якого є виникнення музичних звуків, що мають певні якісні характеристики: тембр (співоче вібрато), діапазон (звуковисотний об’єм), силу (динаміку), атаку звука (навички). Якісні характеристики вокального голосу залежать від фізіологічних особливостей будови голосового апарату майбутнього актора музично-драматичного театру й цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток його голосу.

Список використаної літератури

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник / В.Г. Антонюк. – К. : Віпол, 2007. – 174 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном воспитании и образовании / Б.В. Асафьев ; под ред. Е.М. Орловой. – М. : Музыка, 1985. – 268 с.
3. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : метод. рекоменд. для учителей музыки / В.В. Емельянов ; отв. ред. Л.П. Маслова. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1991. – 41 с.
4. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навичок : метод. поради для студ. вокал. факульт. вищих навч. закл. культ. і мистецтв III–IV рівнів акредитації / Мирослава Жишкович. – Л., 2007. – 43 с.
5. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М. : Музыка, 1965. – 148 с.
6. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – К. : Музична Україна, 1988. – 139 с.

7. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М. : Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского ; Институт психологии РАН, Центр “Искусство и наука”, 2002. – 496 с. – с илл.

8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Гринь Л.А. Качественные характеристики вокального голоса будущего актера-вокалиста

В статье подчеркнута, что вокальный голос актера – это сложная психофизиологическая функция голосового аппарата человека, результатом деятельности которого является возникновение музыкальных звуков; эти звуки имеют определенные качественные характеристики. Рассмотрена каждая характеристика голоса – тембр, диапазон, атака звука, динамика – как составляющая физиологического процесса звукообразования.

Ключевые слова: *тембр, диапазон, регистр, резонатор, динамика, атака звука, навыки.*

Grin L. Qualitative characteristics of vocal voice of future actor-singer

The article "Qualitative characteristics of the vocal voice of the future actor -singer " is relevant to science. The article notes that the vocal art (art singers, singing) – a performance of music by voice. Physiological basis of singing is a vocal apparatus of man. Based on review of scientific and methodological literature, we found that vocal voice actor – is a complex physiological function of human vocal tract , the result of which is the emergence of musical sounds and these sounds have a certain quality characteristics. Vocal voice actor – is primarily a "professional tool" which has a complex mechanism. The normal sound of the human voice is the result of motion of muscles and joints of the vocal apparatus. During the singing of these movements are extremely diverse, they determined strength , height, colors timbre of voice, duration of sound, its dynamics and supply words. The main objective of the actor vocal training is awareness "disciplined" movement of the vocal tract muscle, that feeling of understanding of the process of formation of the voice while singing.

The author notes that the factors involved in the reproduction of sound, vary depending on the tone (color), range (altitude sounding), tone sound power (dynamics, intensity), and his attack (the beginning of the song). In the development of voice timbre can be improved by smoothing the difference between loud during the formation of sound and the ability to use resonators and registers. The teachers-singers often use the term "register to vote ", that means underneath a portion of the range. Typically, the range is conventionally divided into three parts - the lower, middle and upper registers. An indication of the range of vocal register and vote is a resonator.

The article defined the power of sound as a qualitative characteristic of vocal voice, which is the objective value and can be measured with special utensils like pressure sound wave per unit area. The power of sound is determined by the energy that is formed on the outside and depends on: natural features of the vocal tract, the value pressure, pitch sound , sung loudly. An indication of the absolute intensity of the sound is the sound intensity, dynamics (dynamic shades). The intensity of sound depends on the strength and energy which it is formed with, and its strength is the basis for the nuances and dynamics of singing.

The author notes that the attack's rate of the vocal sound is technicality voice, elaborated vocal skills. The formation of vocal voice is to provide proper interaction of all parts of the vocal tract. Qualitative characteristics of vocal voice depends on the physiological characteristics of the structure of the vocal apparatus of the future actor musical-drama theater and purposeful pedagogical influence on the development of his voice.

Key words: *timbre, range, register, resonator, dynamics, attack sound, skills.*

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПОКРАЩЕННЯ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито інноваційні підходи, використовувані педагогами у межах базових технологій навчання; розглянуто технології проблемного та модульного навчання; визначено сутність інноваційних особистісно орієнтованих технологій як форми здійснення педагогічного процесу; описано вимоги до застосування інноваційних особистісно орієнтованих технологій у процесі загальноправової підготовки майбутніх педагогів; виявлено вплив інноваційних особистісно орієнтованих технологій на підвищення якості правової освіти.

Ключові слова: технологія, технологія проблемного навчання, технологія модульного навчання, особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтована технологія, інновації, інноваційна особистісно орієнтована технологія.

Підготовка майбутнього вчителя вимагає оновлення змісту й підвищення її якості з урахуванням вимог часу на базі інноваційних педагогічних технологій, практичної спрямованості загальноправового навчання й виховання. Чинна в системі вищої педагогічної освіти кваліфікаційна характеристика випускника до загальних вимог з приводу загальноправових знань, умінь та навичок, набутих у результаті вивчення загальноправових дисциплін, зараховує такі: студент вищого педагогічного навчального закладу повинен уміти орієнтуватися в питаннях державного й політичного устрою України, мати уявлення про основні правові документи (договори, заяви) й аналізувати їх зміст, а також мати навички використання нормативних актів та юридичної літератури. Майбутній педагог повинен мати громадянську зрілість і високу громадську активність, сформовану правову компетентність, принциповість та незалежність у забезпеченні прав, свобод і законних інтересів особистості, її охорони й соціального захисту.

Для виконання цих вимог сьогодні на вищі педагогічні навчальні заклади покладаються певні обов'язки в плані вдосконалення організаційного й методичного забезпечення процесу загальноправової підготовки студентів, упровадження інноваційних особистісно орієнтованих технологій, нових концепцій та методик навчання й виховання, нових технологій соціалізації, які сприяють підвищенню правової компетентності майбутніх педагогів, зміні відносин суб'єктів навчального процесу та розвиткові їхніх здібностей, засвоєнню майбутніми педагогами соціально-культурного досвіду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що проблемою педагогічних технологій займалися В. Гриньова [4], В. Лозова [5], освітніми інноваціями – В. Беспалько [1], О. Попова [8].

Мета статті полягає у визначенні впливу інноваційних особистісно орієнтованих технологій на покращення правової підготовки майбутнього вчителя.

На наш погляд, розробка й запровадження інтенсивних інноваційних особистісно орієнтованих технологій є напрямом організаційно-методичного забезпечення процесу загальноправової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та основним дієвим засобом підвищення правової компетентності майбутніх педагогів.

Завданням педагогічної діяльності є розвиток інновацій в освітньому процесі навчальних закладів, а інноваційне оновлення процесу загальноправової підготовки є однією з основних умов повноцінної загальноправової освіти, розвитку особистості й професіоналізму майбутніх педагогів.

Сьогодні з'явилися нові технічні й педагогічні можливості та засоби, які дають можливість реалізувати будь-які нові технології навчання й новий зміст освітнього процесу. Інноваційні процеси у вищій педагогічній школі, незважаючи на те, що досі мають фрагментарний характер, тим не менше, визначають прагнення сучасних педагогів до розробки й упровадження в навчально-виховний процес нових освітніх технологій.

При цьому в системі інноваційних підходів педагога використовують у межах базових технологій навчання (наприклад, комунікативної, ігрової) активні й неактивні форми та методи навчання: тренінг “мозковий штурм”, групові дискусії й диспути, імітаційно-рольові й ділові ігри (прийом на роботу, подання позовної заяви тощо), евристичну бесіду, міні-соціологічне опитування тощо, активні проблемно-діяльнісні форми й методи (розгляд форм цивільних та трудових угод у різних ситуаціях, пояснення значення, аналіз моральних та політико-правових явищ і ситуацій, робота з юридичними документами, моделювання ситуацій з конкретної практики вчительської діяльності, дослідницько-пошукові завдання й вирішення практичних завдань правової тематики; рольовий тренінг та інші.

Центральне завдання, яке необхідно вирішити в межах зміни самої концепції загальноправової підготовки майбутніх педагогів, полягає в пошуку таких освітніх технологій, які дали б йому змогу зайняти позицію самостійного й відповідального суб'єкта освітнього процесу, розвивати самостійність його правового мислення, творчі та рефлексивні здібності, а також допомогли б йому торкнутися емоційних структур особистості студента через активну співучасть і співпереживання в навчальних ситуаціях, проєктованих у процесі загальноправової підготовки.

Крім того, поділяючи точку зору Л. Виготського [2], П. Гальперіна [3] та інших методологів сучасної підготовки, яка полягає в тому, що ефективність її у вищих педагогічних навчальних закладах визначається за таким критерієм, як особистісна значущість набутих студентами знань і вмінь, і в результаті вони здатні вплинути на формування такої якості особистості, необхідної для їхньої майбутньої професійної діяльності, як “творча ініціатива”, “компетентність”, ми вважаємо, що в сучасних умовах доцільно створювати нові методики, програми й технології загальноправової підготовки, спрямовані на становлення та розвиток у студентів цілісного правового світогляду.

Кожна з технологічних стратегій, які в педагогічній практиці використовуються досить давно, може більшою мірою підвищувати ефективність становлення й розвитку невеликої кількості компетенцій, що відображаються в чітко діагностованих критеріях. До таких технологій належать: технологія проблемного навчання, що розвиває конкретні компетенції вирішення проблемних завдань у різних предметних галузях; технологія модульного навчання, яка являє собою сукупність змісту, форм, методів та засобів навчання, що виховує студента в заданому режимі розвитку, забезпечує оптимізацію соціального зростання суб'єктів освітнього процесу тощо [4; 8].

Тому з метою підвищення якості загальноправової підготовки та рівня правової культури майбутніх педагогів, її ефективності, важливо передусім визначитися з пріоритетами в галузі освітніх технологій і технологій навчання з урахуванням

поставленої мети й завдань загальноправової освіти, інтересів особистості студента, специфіки обраного ним фаху, необхідності розвитку його креативного потенціалу, а також труднощів, подоланню яких сприяють технології (стислі терміни загальноправової підготовки, що знижують її ефективність і якість, стрімкі зміни в законодавстві тощо).

З розвитком прогресивних ідей, наукового підходу й висуненням на перший план принципів особистісно орієнтованого навчання в системі вищої педагогічної освіти активізуються спроби педагогів знайти той інструментарій, який забезпечив би стабільне досягнення більшістю студентів поставленої освітньої мети та необхідних результатів освіти. Для цього вони розробляють інноваційні особистісно орієнтовані технології, особливістю яких є спрямованість на саморозкриття особистості того, хто навчається, його постановка в центр освітньої системи, забезпечення розвитку його особистісного потенціалу з оперттям на індивідуальні здібності, схильності, зацікавлення, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, створення певних умов для творчого саморозвитку особистості. Теорію інноваційного особистісно орієнтованого підходу розробила низка вчених, вони характеризують навчання через категорії суб'єкта, волі, саморозвитку, цілісності, діалогу, гри як форм самопрояву особистості.

Аналізуючи різні підходи до тлумачення дефініції “технології особистісно орієнтованої освіти”, ми дійшли висновку, що під інноваційними особистісно орієнтованими технологіями сучасні педагоги, психологи й методологи розуміють:

- модель сучасної педагогічної діяльності суб'єктів освітнього процесу, яка забезпечує процесуальний бік дидактичної системи;
- функціонування особистісних, інноваційних, інструментальних та методичних форм, методів і засобів, спрямованих на досягнення педагогічної мети, на створення умов для активізації тих, хто навчається, на надання студентам можливості вибрати інноваційні технологічні способи, які відповідають їхньому суб'єктному досвіду, досягненню особистісних потреб та дають можливість контролювати й оцінювати власні досягнення, на реалізацію навчального процесу й професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів за максимально комфортних для них умов.

Основними вимогами до інноваційної особистісно орієнтованої технології є такі: трансформація змісту на цілісний інноваційний проект діяльності, якою мають оволодіти ті, хто навчається; мотиваційне забезпечення інноваційної технології на основі створення можливостей самореалізації учасників навчального процесу тощо [6; 7].

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що реалізація інноваційної особистісно орієнтованої технології у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема в межах викладання загальноправових дисциплін, впливає на особистість студента, який має можливість самостійно оволодіти правовими знаннями, формувати правові уміння та навички, що дають змогу діяти згідно з чинним законодавством протягом усього життя.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию : уч. пособие для университетов по гуманитарным специальностям / П.Я. Гальперин – М. : Университет, 2005. – 329 с.

4. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В.М. Гриньова // Вісник Київського славистичного університету. – 2007. – Вип. 27. – С. 17–27.

5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник [для студентів пед. навч. закладів] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

6. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие [для студ. высш. и сред. учеб. заведений] / [под ред. С.А. Смирнова]. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

7. Педагогіка : учеб. пособие / [под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Школа-Пресс, 2003. – 512 с.

8. Попова О.В. Концептуальні підходи до розробки педагогічних інновацій у сучасних навчально-виховних закладах / О.В. Попова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2003. – С. 35–38.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Грубич Д.Ю. Влияние инновационных личностно ориентированных технологий на улучшение правовой подготовки будущего учителя

В статье раскрыты инновационные подходы, используемые педагогами в пределах базовых технологий обучения; рассмотрены технологии проблемного обучения и модульного обучения; определена сущность инновационной личностно ориентированной технологии как формы осуществления педагогического процесса; описаны требования к применению инновационных личностно ориентированных технологий в процессе общеправовой подготовки будущих педагогов; определено влияние инновационных личностно ориентированных технологий на повышение качества правового образования.

Ключевые слова: *технология, технология проблемного обучения, технология модульного обучения, личностно ориентированное обучение, личностно ориентированная технология, инновации, инновационная личностно ориентированная технология.*

Grubich D. Impact of innovative student-centric technologies to improve the legal training of future teacher

The article deals with innovative approaches that teachers use within the basic technology training active and inactive forms and methods of training: training “brainstorming”, group discussions and debates, role playing, simulation and role-playing (recruitment, filing a claim, etc.), heuristic conversation, a mini- survey, etc., active problem-activity forms and methods (consideration of forms of civil and labor agreements in different situations, explain the value analysis of moral, political and legal phenomena and situations, work with legal documents, simulations of specific practice of teaching, research and survey tasks and solving practical problems of legal issues, training and other roll, discussed technology problem-based learning that develops specific competencies of problem solving tasks in various subject areas and technology training module, which is a combination of content, form, methods and means of education that educates students in a given mode of development, it provides optimization of the growth of social actors of the educational process, under the innovative student-centered modern technology teachers, psychologists and methodologies to understand: a model of modern educational activities of the educational process, which provides procedural side didactic system and operation of personal, innovative, tool, teaching forms, methods and means to achieve educational goals, to create conditions conducive to the learners, to provide students with opportunities to choose innovative technological ways that correspond to their subjective experience, achieve personal needs and enable monitor and evaluate their own achievements, the implementation of the educational process and training students of higher educational institutions for the most comfortable environment for them, the essence of innovative student-centric technology as a form of exercise teaching process, describes the requirements and namely the transformation of content into a coherent innovation project activities which have to master those studies and to identify innovative ways of interacting participants in the

educational process, their responsibilities, relationships, roles, subject-role lines that unfold over technologized fragment learning process, motivation of innovative technology-based capacity building self-learning process of participants to the use of innovative student-centric technology in general legal training of future teachers, implementation of innovative osobystino-oriented technology in higher pedagogical educational institutions, particularly within the teaching of common disciplines affect individual student who has opportunity to acquire legal knowledge, legal form and skills that allow you to operate under the current legislation throughout life.

Key words: *technology, technology of problem-based learning, technology modular training, student-centered learning, student-oriented technology, innovation, innovative student-focused technology.*

ФІЛОСОФСЬКИЙ КОНТЕКСТ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему полікультурної освіти у філософському контексті. На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових праць визначено її як загальну парадигму, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і взаємного вивчення, сприяє розвитку терпимості і культурного плюралізму. Методологічною основою полікультурної освіти є філософські вчення про побудову відкритого суспільства, взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємодію культур (діалог культур), плюралізм культур та принципи рівності культур і багатокультурності, культурного релятивізму, взаємозв'язку національного й загальнолюдського.

Ключові слова: полікультурна освіта, культурний монізм, культурна антропологія, діалог культур, плюралізм культур, культурний релятивізм, взаємозв'язок національного й загальнолюдського.

Сьогодні для більшості країн характерне етнічне та культурне розмаїття. Торівля, туризм, міжнародний діалог учених та діячів мистецтва, мобільність кваліфікованих спеціалістів і міграція приводять до того, що в одній країні живуть люди, які належать до різних культур. Між тим глобалізація як всеохопне явище в сучасних соціокультурних умовах підштовхує людство до інтеграції, що, у свою чергу, може призвести до формування однополярного світу з єдиним управлінським центром. Щоб цього не сталося, людство має розв'язати важливу проблему – збереження та розвиток культурної самобутності кожного народу. Результати такого процесу будуть залежати від шляху, який обере людство. На думку Л. Гончаренко, один зі шляхів має філософське обґрунтування, оскільки полягає у врахуванні закономірностей діалектичного розвитку суспільства, коли єдине пронизує все багатоманіття, і будь-яке одиничне складає багатоманітне ціле [6, с. 200–204].

Сьогодні українські філософи (В. Андрущенко, О. Базалук, Л. Губерський, В. Ільїн, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, Н. Юхименко та ін.) розгорнули дискусію в цьому контексті навколо пошуку основи для розбудови відкритого полікультурного суспільства, переорієнтованого з ідеологізованої монополярної моделі на плюралістичну поліцентриську, адекватну викликам ХХІ ст. Важливим елементом такої основи постає зміст сучасної освіти, який повинен відповідати зазначеним соціальним очікуванням [7, с. 36].

Сучасна освіта – відкрита нелінійна система, що має такі характеристики: цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм. За такої системи зберігається функція підготовки до життя особистості, яка мешкатиме у світі багатоманітних зв'язків, здатної орієнтуватися у швидкоплинному житті, адекватно сприймати зміни, усвідомлювати мінливість природної складової свого існування. Сьогодні спонукає людину глибше замислюватися над майбутнім, розробляти нові наміри й орієнтації [1].

Проблема існування в полікультурному соціумі – це проблема кожної окремої особистості, групи людей і цілих країн, цивілізацій. Універсальними принципами людської життєдіяльності в усі часи були і залишаються толерантність у міжособи-

стісних стосунках, гармонізація мовленнєвої взаємодії, емоційна співчутливість [7, с. 17]. На ці положення спирається полікультурна освіта.

Полікультурну освіту як наукову проблему розглядають у зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д. Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (Г. Ауернхаймер, П. Бателаан, В. Ніке та ін.), глобальної освіти (Р. Хенві), міжкультурної комунікації (Н. Іконников, Р. Льюїс, К. Сторті, С. Тер-Мінасова та ін.), освоєння чужої культури (М. Беннет), взаємодії культур (В. Біблер, Н. Крилова, В. Тішков та ін.), соціалізації (Д. Дьюї), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, Г. Солдатова та ін.), етнічної і крос-культурної психології (Н. Лебедева, Т. Стефаненко та ін.).

Наукові праці українських учених присвячені розгляду філософських основ полікультурної освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, Л. Губерський, В. Ільїн, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, Н. Юхименко та ін.); вивченню передумов запровадження полікультурної освіти в Україні (К. Баханов, Л. Голік, В. Загороднова, Т. Клиненко, М. Красовицький та ін.); висвітленню теоретико-методичних засад формування полікультурної компетентності молодого покоління та спеціальної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти у поліетнічному регіоні (Л. Гончаренко, О. Гуренко, В. Загороднова, В. Кузьменко, О. Мілютіна, Л. Редькіна, Л. Чередниченко, Н. Якса та ін.).

Мета статті полягає у розгляді філософських учень, що є методологічною основою полікультурної освіти.

Термін “полікультурна освіта” є калькою сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-ті рр. ХХ ст. поняття “multicultural education”. Перші спроби визначення цього поняття було зроблено авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 р., які кваліфікували феномен “multicultural education” як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення терміна “multicultural education” у педагогічному вимірі наведено в Міжнародній енциклопедії освіти, де його розглядають як “педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою” [15].

М. Бахтін, В. Біблер, І. Васютенкова, О. Яркова та ін. зараховують полікультурну освіту до таких основоположних категорій філософії культури, як “культурний монізм” і “культурний плюралізм”. Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття. Осмислення світу культури як єдиного і водночас багатомірного є складним завданням. Для його розв’язання необхідний особливий, діалогічний спосіб мислення. Крім того, якщо розглядати полікультурну освіту як сферу соціального життя людей, з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то абсолютно очевидним стає взаємозв’язок і взаємообумовленість освіти і культури (І. Васютенкова). У цьому руслі освіту розглядають як підсистему культури, спрямовану на формування особистості, готової успішно діяти в умовах існуючої культури; як спосіб залучення молодого покоління до цінностей, що характеризують культуру певного суспільства; як механізм культурного розвитку і руху вперед (зкладає здатність створювати культурні проекти в майбутньому). Дослідниця переконана, що саме таке розуміння сутності освітнього процесу зумовлює актуалізацію культурологічного підходу [4].

М. Данилевський, Е. Мейлер, А. Тойнбі визначили, що найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої становив культурний монізм – позиція, що заснована на абсолютизації культурної єдності й базується на принципах єдинокультур’я. Це наочно демонструє історія європейської осві-

ти, яка у своїх початкових формах була монокультурною. Утіленням культурного монізму виступав середньовічний університет – християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як зло, гріх. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відміняє монокультурні стратегії, тільки змінює їх спрямованість – освіту починають розглядати як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У XIX ст. європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта котується як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенна ситуація на міжетнічному ґрунті в усьому світі, й зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникненню конфліктів на міжнаціональній основі, а також створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. У всьому світі починає утверджуватися полікультурна освіта [12, с. 93–127].

Її розвиток зумовлений не тільки історичними та соціокультурними передумовами, а й ґрунтується на традиціях вітчизняної й зарубіжної філософії, педагогіки та психології. Тож першоджерелом полікультурної освіти вважається програма “Панпедія”, розроблена Я.А. Коменським у XVI ст. Видатний чеський мислитель, спираючись на думку про спільність людей, їхніх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотною частиною “Панпедії” є настанови щодо формування в дітей умінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов’язки, поважати і любити людей [10].

Тісний зв’язок з концепцією полікультурної освіти мають філософські роздуми Ж.-Ж. Руссо про справедливість перебудови суспільства, де кожен може знайти своє місце та здобути свободу й щастя. Висловлюючи свої думки щодо діалогу культур, філософ виступає проти об’єднання народів і націй, що може викликати нівелювання відмінностей між культурами. Негативно висловлюючись про місіонерські намагання європейських народів, він обґрунтовує важливість збереження унікальності кожної культури, оскільки для нього культура відіграє роль явища, що відрізняє народи [13].

Натомість І. Гердер у своїх працях розглядав культуру як одну з умов розвитку народів. Для концепції сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження щодо знайомства з культурами різних народів і обміну культурними досягненнями. Учений зазначав, що рівень розвитку культури співвідноситься з рівнем людини в цій культурі [5].

І. Кант у філософських трактатах надавав особливого значення культурній взаємодії, наголошуючи на необхідності перебувати у спілкуванні з людьми і в цьому спілкуванні за допомогою мистецтва й науки підвищувати рівень своєї культури, цивілізованості, моральності. На думку мислителя, культури сформувалися завдяки взаємним контактам [8].

Проблеми полікультурності найбільш активно почали вивчати у XX ст. У той час посилювався інтерес науковців до вивчення відмінностей різних культур. Їх аналіз давав змогу говорити про унікальність кожної окремої культури.

Однією з перших наук, що пропагувала принцип рівності культур і багатокультурності, була культурна антропологія. Згідно з її ідеями, не існує єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множина культур, що відповідає різним типам і формам способу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства подано у

вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються [7, с. 19]. Смысловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, обґрунтований американським культурологом М. Херсковіцем, за яким не існує кращої і гіршої культури, а є рівноцінні, відмінні за способами регуляції взаємин індивідів між собою і навколишнім середовищем [3].

У першій половині ХХ ст. дослідників зацікавила взаємодія особистості та культури, дії, думки, почуття індивідів в умовах культурного середовища. Цей напрям отримав назву психологічної антропології (Р. Бенедикт, К. Дюбуа, К. Клакхон, Р. Лінтон, М. Мід, Дж. Хонігман та ін.).

У центрі уваги антропологів постав розвиток специфічного типу особистості, що відображає певну культуру. Так, М. Мід досліджувала культурно зумовлені методи виховання, їх вплив на розвиток індивідуальності в дітей та етнокультурні особливості психічних процесів, закономірності формування і виявлення національного характеру. Дослідниця розмежувала поняття “соціалізація” та “інкультурація”, де перше – соціальне навчання взагалі, а друге – “реальний процес навчання у специфічній культурі”.

Ідеї полікультурної освіти набули поширення й у радянській педагогічній науці та практиці. Так, значний інтерес викликають погляди видатного російського педагога К. Ушинського, які лягли в основу радянської педагогіки, передусім ідеї взаємозв’язку національного та загальнолюдського. Педагог надавав великого значення вивченню рідної мови, яка, на його думку, прилучає підрастаюче покоління до рідної природи, історії, збагачує мудрістю трудового народу, кращими його моральними якостями. За К. Ушинським, педагогічна діяльність на початковому етапі здійснюється на основі національного ідеалу, вже потім трансформується у площину досягнення ідеалу загальнолюдського [14].

Вчення К. Ушинського розвинув інший видатний російський педагог, філософ, мислитель П. Каптерев. Його ідеї про взаємозв’язок національного і загальнолюдського в педагогіці мають важливе значення для розуміння значення полікультурної освіти у становленні особистості. Учений підкреслював, що педагогічна діяльність спочатку здійснюється на основі національного ідеалу, а потім трансформується в діяльність, спрямовану на досягнення загальнолюдського ідеалу. У вихованні слід звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглянути їх ідеали і поповнити недоліки свого національного ідеалу цінними чужими властивостями: народне потрібно поєднувати з чужорідним, зі всенародним, загальнолюдським [9].

У цілому в післяжовтневий період науковці обґрунтовували інтернаціональне виховання. Його гуманістична спрямованість виражалася в протистоянні расизму й націоналізму, у повазі звичаїв і культури інших країн і народів, у прагненні до співробітництва з ними – без чого сьогодні не можна уявити процес орієнтації підрастаючого покоління на базові цінності багатонаціонального демократичного суспільства.

Утім, офіційна радянська ідеологічна доктрина базувалася на поняттях “інтернаціоналізму” та “дружби народів”. Вважалося, що в СРСР усі народи рівні, їх культури “процвітають”, а національні або міжнаціональні проблеми в основному розв’язано; культура кожного народу Радянського Союзу є “національною – за формою, соціалістичною – за змістом”. Метою “ленінської національної політики” було поступове зближення і в перспективі “злиття” національностей і народів СРСР. Проголошувалося, що внаслідок такого “зближення” вже виникла “нова історична спільність людей – радянський народ”. Реальні проблеми національно-

культурної взаємодії ігнорувалися. На їх дослідження й обнародування існувала неофіційна заборона [2].

Після розпаду Радянського Союзу у 90-х рр. XX ст. у російській та українській педагогічній науці спостерігалася активізація теоретичних пошуків у напрямі полікультурної освіти. Більшість науковців (Т. Атрощенко, З. Гасанов, Г. Дмитрієв, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова, Г. Філіпчук та ін.) підкреслює, що головною цінністю полікультурної освіти є плюралізм культур. Полікультурна освіта повинна сприяти за допомогою школи та інших освітніх інститутів, сім'ї та громадських організацій створенню демократичної держави, яка характеризується: толерантністю поглядів, суджень людей; визнанням та розвитком культурного плюралізму в суспільстві; рівними правами, обов'язками та можливостями для всіх громадян; ефективною участю всіх і кожного у прийнятті рішень, які стосуються як особистого життя людини, так і суспільства; справедливістю всіх і кожного; свободою вибору; повагою рішень більшості та захистом прав меншин; повагою права вільного вибору людиною своїх культурних ідентичностей.

Інтеграція України до європейського освітнього простору на початку XXI ст. актуалізувала науковий пошук ідей полікультурної освіти з боку вітчизняних дослідників. Так, на сторінках вітчизняних педагогічних видань останніми роками з'явилися праці В. Бойченко, В. Болгаріної, Л. Гончаренко, Л. Горбунової, М. Кравчицького, В. Кузьменка, І. Лощенової, А. Рижанової, О. Сухомлинської, Л. Чердниченко, Н. Якси та інших з цієї проблеми.

У своїх працях В. Кузьменко і Л. Гончаренко дослідили такі чинники, що зумовлюють запровадження полікультурної освіти в Україні: зростання етнічної та расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, яка змінює не тільки економіку й політику, а впливає і на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери і комунікаційних систем, які дають народам змогу зближуватися, стирати територіальні, мовні, релігійні та культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей набути своєї етнічної ідентичності [11, с. 17–19].

Погоджуємось із В. Подобедом, який наголошує на тому, що полікультурна освіта – це “загальна парадигма або стратегія, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення, сприяє розвитку терпимості і культурного плюралізму” [12, с. 93]. Науковець формулює завдання полікультурної освіти так: “вивчення якомога більшої кількості культурних моделей та образів культури із “картинами світу”, що її супроводжує – всієї їх розмаїтості, без абсолютизації або взяття за ідеал якоїсь окремої культури (морально-етичної, релігійної системи, способу соціального устрою), переконання вихованців у відносності будь-якої ціннісної ієрархії, будь-якого уявлення про необхідне, про істинне тощо; формування терпимості та толерантності стосовно інокультурного буття як інструменту міжнаціонального спілкування, переконання у недопустимості расистських, шовіністичних та націоналістичних проявів у будь-якій сфері культурного життя; вивчення демократичних цінностей, які є єдиною можливою системою цінностей, гарантом збереження розмаїття за умови рівності та вільного розвитку всіх культур” [12, с. 102].

Висновки. Отже, узагальнюючи основні ідеї зарубіжних та вітчизняних науковців, можна стверджувати, що сьогодні полікультурну освіту розглядають як загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення, сприяє розвитку терпимості і культурного плюралізму. Методологічною основою полікультурної освіти є філософські вчення про побудову відкритого суспільства, взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємодію культур (діалог культур), плюралізм культур та принципи рівності культур і багатокультурності, культурного релятивізму, взаємозв'язку національного й загальнолюдського.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є вивчення особливостей запровадження полікультурної освіти в навчальні заклади України.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 96 с.
3. Белик А.А. Культурология : учеб. пособ. / В.И. Бахмин, А.А. Белик, Я.М. Бергер, Е.Ю. Гениева, Г.Г. Дилигенский, В.Д. Шадриков. – М. : Российский государственный гуманитарный университет 1999. – 171 с.
4. Васютенкова И.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / И.В. Васютенкова // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : [межвуз. сб. науч. тр.] – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 574 с.
5. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер ; [пер. с нем. А.В. Михайлова]. – М. : Наука, 1977. – 705 с.
6. Гончаренко Л.А. Перепідготовка вчителів у напрямку полікультурної свідомості в умовах інтеграції в європейський освітній простір / Л.А. Гончаренко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: Серія "Педагогічні науки". – Вип. 2 (41). – 2005. – С. 200–204.
7. Дороз В.Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : [монографія] / В.Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
8. Кант И. Критика практического разума : соч. в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4 (1). – С. 311–501.
9. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс] / П.Ф. Каптерев. – Режим доступа : http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html#pred.
10. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Коменский Ян-Амос. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
11. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
12. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : монография : в 4-х т. / науч. ред. В.И. Подобед. – Екатеринбург, 2000. – Т. 2. Кн. 2. – 156 с.
13. Руссо Жан-Жак. Избранное / Жан-Жак Руссо ; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова ; коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. – М. : Терра, 1996. – 656 с.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1 – 414 с.
15. International Dictionary of Education. – Oxford, 1994. – Vol. 7. – P. 3963.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Гуренко О.И. Философский контекст поликультурного образования

В статье рассмотрена проблема поликультурного образования в философском контексте. На основе анализа зарубежных и отечественных научных трудов она определена как общая парадигма, теоретически отражающая реальные процессы современной культурно-образовательной жизни, в частности стремление различных культур к сближению и взаимному изучению, способствующая развитию терпимости и культурного плюрализма. Методологической основой поликультурного образования являются философские учения о построении открытого общества, взаимосвязи, взаимозависимости, взаимодействии культур (диалог культур), плюрализме культур, принципах равенства культур и многокультурности, культурного релятивизма, взаимосвязи национального и общечеловеческого.

Ключевые слова: поликультурное образование, культурный монизм, культурная антропология, диалог культур, плюрализм культур, культурный релятивизм, взаимосвязь национального и общечеловеческого.

Gurenko O. Philosophical context of multicultural education

The article deals with the problem of the nature of multicultural education in philosophical context. On the bases of the analysis of foreign and national scientific researches (V. Podobed, R. Ahadullin etc.) it is defined as a common paradigm that theoretically reflects the actual processes of contemporary cultural and educational life, including desire of different cultures to the approaching and to mutual learning, promotes tolerance and cultural pluralism.

The methodological basis of multicultural education is the philosophical doctrine of creation an open society, interconnection, interdependence, interaction of cultures (dialogue of cultures), cultural pluralism and the principles of equality of cultures and multiculturalism, cultural relativism, the relationship of national and universal.

According to the Ukrainian philosophers (V. Andrushchenko, L. Guberskiy, M. Mykhalchenko, O. Bazaluk, N. Yukhymenko, S. Klepko, S. Kremen, V. Ilyin, V. Lutay etc.), an important element of the basis for the development of open multicultural society shifted from monopolar ideologically pluralistic model to the polycentric one, adequate to the challenges of the XXI century is the content of modern education, which must meet specified social expectations.

One of the earliest sciences that promoted equality of cultures and multiculturalism was the cultural anthropology. According to its ideas, there is no single culture for all mankind, which gradually develops, but there is plurality of cultures, corresponding to different types and forms of image of human life. In the concepts of cultural anthropology the historical and cultural process of social development is presented as a sum of divergent developing cultures. Semantic core of this concept is the principle of cultural relativism, grounded by M. Herskovits, according to which there aren't the best and the worst cultures but there are only equal, different ways of regulating the relationship of individuals between each other and the environment.

Ideas of national philosophers and educators (P. Kaptyeryev, Z. Hasanov, M. Stelmakhovych, G. Filipchuk etc.) about the relationship of national and universal in pedagogy are important for understanding the role of multicultural education in the development of personality. Educational activity should be based on national ideals, and then transformed into activities aimed at achieving universal ideal.

Most modern scholars (T. Atroshchenko, Z. Hasanov, G. Dmitriev, V. Makayev, Z. Malkova, L. Suprunova, G. Filipchuk etc.) emphasize that the main value of multicultural education is plurality of cultures. Multicultural education should be promoted through schools and other educational institutions, families and community organizations to create a democratic state, which is characterized by: tolerant views, people's opinions, recognition and development of cultural pluralism in society, equal rights, responsibilities and opportunities for all citizens, effective participation of everyone in decisions relating to both personal life and society, justice of all and every person, freedom of choice, respect for decisions of the majority and the protection of minorities, respect for the right of free choice of a person of his/her cultural identities.

Key words: multicultural education, cultural monism, cultural anthropology, dialogue of cultures, cultural pluralism, cultural relativism, the relationship of national and universal.

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

У статті визначено сутність математичної компетентності майбутнього фахівця агропромислового комплексу. Математична компетентність майбутнього фахівця агропромислового комплексу тлумачиться як складова його професійної компетентності. Запропоновано визначення професійної математичної компетентності майбутнього фахівця агропромислового комплексу.

Ключові слова: професійна підготовка, математична компетентність, уміння, здатність, готовність.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх аграріїв свідчить про те, що професійна математична компетентність є однією з важливих умов успішної адаптації фахівця в інформатизованому суспільстві, фактором високої результативності його праці. Професійна компетентність фахівця агропромислового комплексу значною мірою залежить від фундаментальної математичної освіти, зорієнтованої на широкі напрями природничо-наукових і технічних знань, що охоплюють певну сукупність близьких спеціалізованих галузей, досягнення глибинних предметних зв'язків.

Останнім часом поняття компетентності викликало широку дискусію серед країн-учасниць Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), в яких проводились дослідження з цієї проблематики. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначено як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому зазначене поняття передбачає набір знань, умінь і навичок, що дають змогу особистості ефективно проводити діяльність, завдання або виконувати роботу, функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [6, с. 8–9]. Питанню реалізації компетентнісного підходу математичної освіти України присвячено праці Я. Бродського, О. Павлова, С. Ракова [8], Л. Зайцевої, О. Шавальнової [11].

Українські науковці, які досліджують проблему впровадження компетентнісного підходу в загальноосвітньому навчальному закладі (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.), використовуючи термін “компетентність”, трактують його як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набувають у процесі навчання, даючи змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [6].

Значний внесок у розробку питань, пов'язаних із формуванням математичних компетентностей, загальними проблемами математичної освіти всіх рівнів, зробили Ж. Адамар, Г. Вейль, Н. Віленкін, М. Давидов, В. Дзядик, А. Колмогоров, П. Коровкін, Л. Кудрявцев, О. Курант, М. Лузін, Г. Пойа, Д. Райков, О. Хінчин, М. Шкіль та ін.

Однак питання сутності, структури, методики формування математичної компетентності фахівця агропромислового комплексу ще не було предметом окремого дослідження.

Мета статті – висвітлити питання сутності математичної компетентності фахівця агропромислового комплексу.

Математика робить суттєвий внесок у формування як вміння навчатися, так й інших умінь, а саме: загальнокультурних (оволодіння усним і писемним мовленням тощо), соціально-трудових (уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, організація та планування власної діяльності), інформаційних (уміння використовувати джерела інформації для розв'язування поставлених задач; здатність відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її). Тому формування професійної математичної компетентності набуває особливої актуальності для математичної підготовки студентів різних спеціальностей у вітчизняних навчальних закладах.

Для формування математичної компетентності з'ясуємо сутність цього поняття.

Під математичною компетентністю Н. Ходирева розуміє системну властивість особистості суб'єкта, що характеризує його глибоку поінформованість у предметній галузі знань, особистісний досвід суб'єкта, націленого на перспективність у роботі, відкритого до динамічного збагачення, здатного досягати значущих результатів і якості в математичній діяльності [9, с. 3]. Водночас професійна математична компетентність визначена дослідницею як системна властивість особистості, яка виявляється в наявності глибоких і міцних знань з предмета, вмінні застосовувати наявні знання в новій ситуації, здатності досягати значущих результатів і якості діяльності [9, с. 7].

Ми погоджуємося з думкою автора, яка вважає, що “професійна математична компетентність дає змогу швидко орієнтуватися в галузі математики, адекватно обирати прийоми та способи навчальної діяльності і що важливим показником сформованості професійної математичної компетентності є вміння переносити знання в нову ситуацію” [6, с. 11].

І. Аллагулова наводить тлумачення математичної компетентності “як особистісної властивості суб'єкта, що характеризується наявністю математичної грамотності й досвіду самостійної математичної діяльності, готовністю застосовувати їх у новій ситуації, націленістю на саморозвиток” [1, с. 20]. На її думку, професійна математична компетентність безпосередньо залежить від рівня індивідуальної математичної діяльності, яка характеризується:

- пізнавальною активністю й високою потребою в досягненнях;
- вмінням формулювати деякі проблеми реальності у вигляді математичної проблеми;
- науково обґрунтованим, логічним, раціональним розв'язуванням математичної проблеми;
- здатністю самоконтролю й самоаналізу математичної діяльності;
- адекватною самооцінкою.

І. Аллагулова визначає математичну компетентність як сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного й рефлексивного компонентів.

Ряд дослідників (А. Галімова, Л. Журбенко, І. Сейферт, М. Чошанов, Р. Хузіахметова), акцентуючи увагу на прикладній спрямованості професійної математичної компетентності, використовують термін “професійно-прикладна математи-

чна компетентність” і визначають завдання в навчанні математиці у її застосовуванні для вирішення різних проблем, що стосуються як професійної діяльності, так і практичних життєвих ситуацій.

М. Чошанов під математичною компетентністю розуміє мобільне знання змісту й гнучке володіння студентами математичними методами пізнавальної діяльності, розвиненість їх критичного мислення [10].

Л. Журбенко уточнює формулювання й говорить не лише про знання математичних методів, а й про розвиток здатності, яка забезпечує їх використання для вирішення професійних завдань і творчого саморозвитку [5].

Для С. Ракова математична компетентність – це “вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики” [8]. Висвітлюючи процес формування математичних компетентностей учителя математики, автор на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій визначив основні математичні компетентності учнів і напрями їх набуття.

О. Шавальовою висвітлені проблеми математичної підготовки студентів медичних коледжів у світлі впровадження компетентнісного підходу до навчання, обґрунтована необхідність посилення прикладної спрямованості навчання математики й системного використання комп’ютерних технологій для формування математичних і професійних компетентностей студентів-медиків [11].

А. Благовісна вважає, що професійна математична компетентність – цілісне утворення особистості фахівця, що включає мотиви до вивчення математики й використання її в діяльності, ціннісне ставлення до вивчення математичних дисциплін, розуміння їх ролі в професійній і соціальній діяльності, знання фундаментальних і професійно-прикладних основ математики, уміння застосовувати їх у ситуаціях, що вимагають математичної підготовки, в тому числі й використання прикладних математичних та інформаційних технологій у професійній діяльності [4].

Є. Біляніна під математичною компетентністю розуміє характеристику особистості фахівця, що відображає готовність до вивчення математики, наявність глибоких і міцних знань з математики, уміння використовувати математичні методи в професійній діяльності [3].

М. Амосова під математичною компетентністю майбутніх інженерів-гірників розуміє “синтез засвоєних математичних знань і методів математичної діяльності, досвід їх використання у вирішенні професійно спрямованих математичних завдань і завдань, що поза предметом математики, ціннісним ставленням до отриманих знань і досвіду, і до себе, як носія цих знань і досвіду” [2].

За М. Носковим і В. Шершньовою, професійна математична компетентність – це психологічна готовність застосовувати математичні знання в професійній діяльності; досвід використання знань у квазіпрофесійній діяльності; впевненість у своїх можливостях успішно використовувати математичні методи при вирішенні завдань майбутньої професійної діяльності; бажання й готовність пізнавати нове, таке, що виходить за рамки звичної діяльності [7].

Аналізуючи зміст вищенаведених понять, зазначимо, що автори, вивчаючи математичну компетентність, акцентують увагу на таких основних аспектах:

- інтеграційний характер, характеристика особистості фахівця;
- цілісне утворення особистості фахівця;
- мобільне знання змісту і гнучке володіння студентами математичними методами.

Підводячи підсумки, можна констатувати, що професійна математична компетентність розуміється вченими по-різному:

- цілісне утворення особистості фахівця, що включає мотиви до вивчення математики й використання її в діяльності;
- характеристика особистості фахівця, що відображає готовність до вивчення математики;
- вміння бачити й застосовувати математику в реальному житті;
- вміння розуміти зміст і метод математичного моделювання;
- вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики;
- наявність глибоких і міцних знань з математики;
- уміння використовувати математичні методи в професійній діяльності;
- психологічна готовність застосовувати математичні знання в професійній діяльності;
- досвід використання знань у квазіпрофесійній діяльності.

Висновки. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено професійну математичну компетентність майбутнього фахівця агропромислового комплексу як динамічну інтеграційну властивість особистості, що виражає здатність і готовність людини як суб'єкта спеціалізованої діяльності до раціонального й успішного використання математичних методів і моделей у сфері агропромислового комплексу та інших галузях людської діяльності на основі засвоєних математичних понять (категорій), операцій, методів.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з уточненням структури математичної компетентності майбутнього фахівця агропромислового комплексу й вивченням питань її формування.

Список використаної літератури

1. Аллагулова И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аллагулова Ирина Николаевна. – Оренбург, 2007. – 190 с.
2. Аммосова М. Профессиональная направленность обучения математике студентов горных факультетов вузов как средство формирования их математической компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аммосова Марита Саввична. – Красноярск, 2009. – 180 с.
3. Беянина Е.Ю. Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей : автореф. дисс. ... канд. пед. н. / Е. Ю. Беянина. – Омск, 2007. – 22 с.
4. Благовисная А.Н. Контекстное обучение в современном университете : материалы конференции. Секция 20 “Практико-ориентированные технологии современного образования” [Электронный ресурс] / А.Н. Благовисная. – С. 1665–1670. – Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/20.pdf.
5. Журбенко Л.Н. Дидактическая система гибкой математической подготовки / Л.Н. Журбенко. – Казань : Мастер Лайн, 1999. – 160 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін.] ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Носков М.В. Качество математического образования инженера: традиции и инновации / М.В. Носков, В.А. Шершнева // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 35–42.
8. Раков С.А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С.А. Раков // Математика в школі. – 2005. – № 5. – С. 10–13.
9. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников : автореф. дисс. ... канд.

пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (математика)” / Н.Г. Ходырева. – Волгоград, 2004. – 23 с.

10. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

11. Шавальова О.В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика навчання математики” / О.В. Шавальова. – К., 2007. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Дибривна Э.И. Математическая компетентность как составляющая компетентности агропромышленного комплекса

В статье рассмотрена сущность математической компетентности будущего специалиста агропромышленного комплекса. Математическая компетентность будущего специалиста агропромышленного комплекса трактуется как составляющая его профессиональной компетентности. Предложено определение профессиональной математической компетентности будущего специалиста агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, математическая компетентность, умение, способность, готовность.

Dibrivna E. Mathematical competence as a component of competence agroindustrial complex

The article describes the essence of mathematical competence of future specialists of agriculture. Mathematical competence of future specialists of agriculture is treated as a component of his professional competence.

It is stated that professional competence is understood by mathematical scientists in different ways:

- holistic education of the individual of specialist, including motivation to learn mathematics and its use in the activity;*
- characteristics of the professional individual, reflecting the commitment to learning mathematics;*
- ability to see and apply mathematics in real life;*
- ability to understand the content and method of mathematical modeling;*
- ability to build a mathematical model, examine its methods of mathematics;*
- the presence of deep and strong knowledge of mathematics;*
- ability to use mathematical techniques in the profession;*
- psychological readiness to apply mathematical knowledge in the profession;*
- experience with knowledge quasi-professional activities.*

Mathematics makes a significant contribution to the formation as the ability to learn, so other skills, such as: general cultural (mastering spoken and written language, etc.), social and labor (the ability to solve problems in different situations, organizing and planning own activities), information (ability to use sources of information to solve tasks, the ability to select, analyze, evaluate information, organize it). Therefore, the formation of professional mathematical competence is of particular relevance for the mathematical preparation of students of various disciplines in the educational institutions.

A definition of professional mathematical competence of future specialists of agriculture is proposed. On the basis of psychological and educational literature the professional mathematical competence of specialist of agriculture is identified as a dynamic property of the individual, which is the ability and willingness to human subjects specialized activities to sustainable and successful use of mathematical methods and models in the field of agriculture and other fields of human activity based on learned mathematical concepts (categories), operations, methods.

Key words: training, mathematical competence, skill, ability, willingness.

УДК 378.147:47.064.1

Т.О. ДОВЖЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків учнів в Україні у другій половині ХХ ст.

Зазначено, що у 1946–1950-ті рр. відбулося поступове об'єднання вищих педагогічних навчальних закладів та науково-дослідних установ, у підготовці учителів до педагогічної просвіти батьків наголос зроблено на опануванні методики соціальної й педагогічної взаємодії; у 60-ті рр. ХХ ст. набули поширення: ідея неперервної педагогічної освіти, в організації підготовки до педагогічної просвіти батьків – ідеї ретельного вивчення умов життя сімей, налагодження педагогічного всеобучу на виробництві, в інших соціальних інститутах. До програм батьківських лекторіїв входив мінімум знань про зміст всебічного розвитку дитини, про методи сімейного виховання. Роботу диференціювали за віковими етапами розвитку дитини: виховання в сім'ї дітей дошкільного віку, молодшого шкільного віку, підлітків, старшокласників. Педагогічне просвітництво юнаків і дівчат проводили в школах, середніх спеціальних навчальних закладах. У жіночих та дитячих консультаціях здійснювали підготовку молодих подружніх пар до батьківства в клубах молодих сімей. У навчальних планах і програмах навчальних дисциплін педагогічних вишів, училищ передбачалася підготовка майбутніх учителів, педагогічних працівників до роботи із сім'єю. Підвищенню педагогічної культури населення слугували лекторії, курси, семінари.

Ключові слова: педагогічна просвіта, учитель, педагогічна освіта, батьки, лекторії, всеобуч, консультації, знання.

В умовах сьогодення підготовка майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків зумовлена новими суспільними вимогами до виховання дітей різними соціальними інститутами, зокрема родиною. Зміст, форми, методи педагогічної просвіти батьків, підвищення рівня культури в сучасній Україні визначаються необхідністю формування ціннісних орієнтацій дітей і молоді в умовах соціокультурних трансформацій у світі; недостатнім знанням впливу інноваційних технологій на інтелектуальний, психічний і фізичний розвиток дитини; підвищенням рівня культури спілкування батьків і дітей; сучасним станом довкілля, екологічною та інформаційною безпекою.

У педагогічній науці презентовано низку наукових праць з питань підготовки учительських кадрів в Україні як у сучасних умовах, так і в минулому. Окрему увагу науковці приділяють підготовці учителів до роботи з батьками учнів. Сучасний стан проблеми формування педагогічної культури сім'ї та батьків розкрито в дослідженнях Т. Алексєєнка, Ю. Левкова, О. Наседкіної, Ю. Петрова, М. Попова, В. Титаренко та ін. Зазначену проблематику також висвітлено й у працях А. Адлера, Т. Гордона, В. Сатир, Ю. Хамеляйнена. Учені дійшли справедливого висновку, що робота з підвищення рівня педагогічної культури батьків є основою ефективної взаємодії всіх соціальних інститутів, що впливають на формування особистості.

Мета статті – конкретизувати особливості підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків у другій половині ХХ ст.

Як відомо, Друга світова війна стала на заваді реалізації конструктивних позицій та продовження пошуку шляхів ефективного оновлення системи педагогічної освіти. За свідченнями вчених В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина [4; 5; 7], у роки війни контингент учнів і студентів педагогічних навчальних закладів зменшився на 1/3. Більшість вищих навчальних закладів була евакуйована вглиб території Радянського Союзу. Так, у м. Кзил-Орді (Казахстан) діяв об'єднаний університет на базі Київського й Харківського, Одеський університет і педінститут функціонували у м. Байрам-Алі (Туркменістан).

З моменту визволення українських земель від німецької окупації у 1943–1944 рр. відновили роботу педагогічні інститути й училища в містах: Києві, Полтаві, Ніжині, Черкасах, Запоріжжі, Херсоні, Донецьку, Миколаєві. Першочерговим завданням після визволення України від німецько-фашистських загарбників стала відбудова зруйнованих шкіл, будівництво нових навчальних закладів, охоплення дітей обов'язковим навчанням, забезпечення шкіл, інтернатів і дитячих будинків кваліфікованими спеціалістами. З цією метою, крім педагогічних училищ, які готували учителів початкових класів, тимчасово відкрили педагогічні класи для оперативного забезпечення шкіл та інтернатів необхідною кількістю педагогів. Рішенням Наркомосу РРФСР (1945 р.) педагогічні класи відкривалися на базі одинадцятого класу загальних середніх шкіл.

У змісті психолого-педагогічної підготовки на той час було ліквідовано багатопредметність, дублювання курсів середньої школи. Більше уваги приділяли підготовці майбутніх учителів до практичної педагогічної діяльності. Важливим елементом підготовки стала робота з батьками учнів. Варто зазначити, що поневолення, голодування, неповні сім'ї, руйнація гуманістичних цінностей призвели до серйозних наслідків у сфері виховання дітей. Батьки були зайняті відбудовою зруйнованих життєво важливих об'єктів. Часто діти належали самі собі. Поширювалася дитяча бездоглядність. Для подолання цих негативних тенденцій за ініціативи товариства “Знання” було створено систему педагогічної освіти батьків – педагогічний всеобуч, яка проіснувала протягом кількох десятиліть. Її метою було ознайомлення дорослого населення з теоретичними положеннями й досвідом організації доцільного виховного впливу на дитину. Педагогічний всеобуч мав методичне забезпечення: робочі програми, навчальну, популярну літературу, педагогічну періодику.

Аналіз науково-педагогічних праць з теми дослідження показав, що в перші післявоєнні роки вітчизняна система педагогічної освіти була представлена мережею закладів: педагогічні, учительські інститути, училища.

У 1947/48 н. р. було введено нові навчальні плани для вищих педагогічних навчальних закладів, за якими здійснювалася однопрофільна підготовка учителів-предметників. Педагогічні училища перейшли на чотирирічний термін навчання за семестровою системою. У 1949/50 н. р. підвищення вимог до підготовки учительських кадрів зумовило перетворення ряду вчительських інститутів у педагогічні. У 50-ті рр. ХХ ст. розпочато підготовку педагогів – піонерських вожатих. З 1955 р. почали діяти дворічні педагогічні училища, в яких здобували педагогічну освіту випускники десятирічних середніх шкіл. З 1956 р. розпочато реалізацію ідеї поширення вищої освіти для вчителів початкових класів. Майбутні учителі – організатори педагогічного всеобучу для батьків вивчали педагогічну теорію, здобували широку політичну освіту, ґрунтовно оволодівали методикою викладання окремих предметів.

У березні 1961 р. Радою Міністрів СРСР було затверджено типові Положення про вищі навчальні заклади СРСР, в якому чітко визначено структуру й функції кожного типу педагогічних навчальних закладів. На основі цього документа було розроблено приблизний статут вищих навчальних закладів. Основна ідея перетворень полягала в переході на багатопрофільне виробниче навчання. Але очікувані позитивні зрушення не відбулися, і в 1963/64 н. р. у професійній освіті повернулися до однопрофільного навчання. Для раціональної підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків різні факультети об'єднували в народні університети. До системи народних університетів входили так звані батьківські лекторії. Ці лекторії працювали при палацах і будинках культури, клубах, школах, дошкільних установах тощо. Студенти старших курсів проходили виробничу практику. Викладачі вищих педагогічних навчальних закладів зобов'язані були працювати консультантами в цих батьківських лекторіях.

До програм батьківських лекторіїв, розрахованих на один або два роки навчання, входив мінімум знань про зміст всебічного розвитку дитини, про методи сімейного виховання. Робота диференціювалася за віковими етапами розвитку дитини: виховання в сім'ї дітей дошкільного віку, молодшого шкільного віку, підлітків, старшокласників. Педагогічне просвітництво юнаків і дівчат проводилося в школах, середніх спеціальних навчальних закладах. У жіночих та дитячих консультаціях здійснювалася підготовка молодих подружніх пар до батьківства в клубах молодих сімей. У навчальних планах у програмах навчальних дисциплін педагогічних вишів, училищ передбачалася підготовка майбутніх учителів, педагогічних працівників до роботи із сім'єю. Підвищенню педагогічної культури населення слугували лекторії, курси, семінари.

Дослідженням установлено, що протягом 60–70-х рр. ХХ ст. в історії розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти позитивним явищем стало зародження гуманістичної педагогіки й педагогіки співробітництва, розширення змісту психолого-педагогічної підготовки. Поступовому виходу з кризового становища сприяли наукові розробки провідних психологів, педагогів, методистів А. Алексюка, А. Бондар, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Лозової, О. Савченко, В. Сухомлинського. Українські вчені по-новому розглядали проблеми психології батьківства, навчання, з позиції гуманістичної педагогіки обґрунтовували методичні аспекти організації педагогічної просвіти, досліджували історію вітчизняної педагогічної думки і українського шкільництва, здійснювали пошуки ефективних способів розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Фундатором гуманістичної педагогіки є В. Сухомлинський, вчительський досвід і науково-теоретичні дослідження якого збагатили вітчизняну педагогічну науку та сприяли оновленню професійно-педагогічної освітньої галузі. У центрі уваги видатного педагога були питання підготовки вчителя, формування його педагогічного професіоналізму. У численних наукових працях і статтях В. Сухомлинський розкрив особисте бачення проблем психолого-педагогічної підготовки вчителів до організації роботи з батьками. Зокрема, у працях “Павлиська середня школа”, “Розмова з молодим директором школи”, “Сто порад учителеві” учений обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, сформулював умови конструктивної співпраці учителів і батьків учнів.

Аналітичне опрацювання матеріалів з теми дало змогу константувати, що 70–80-ті рр. ХХ ст. характеризуються подальшою централізацією та уніфікацією зміс-

ту педагогічної освіти. Вітчизняний учений, дослідник теоретико-методологічного аспекту розвитку педагогічної освіти в Україні В. Луговий зазначив, що етап до 1985 р. характеризується жорстокою (абсолютною) централізацією. Саме 1985 р. учений назвав піком розвитку й загострення кризового стану в педагогічній освіті; 1985–1991 рр. – етапом ліберального централізму.

Зокрема, 70-ті рр. ХХ ст. позначилися рядом постанов: “Про завершення переходу до загальної середньої освіти, освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи” (1972 р.), “Про подальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці” (1977 р.) тощо. З метою стимулювання професійного зростання, педагогічної майстерності та творчої ініціативи викладацьких кадрів запроваджено атестацію вчителів. За результатами атестації вчителям присвоювали звання “старший учитель”, “вчитель-методист”. Підготовка майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків відбувалася крізь призму соціальних реформ у тогочасному суспільстві.

В організаційному плані перевагу віддавали методиці позакласної й позашкільної роботи з урахуванням інтересів і запитів школярів, їхніх батьків, залучення батьків і громади загалом до створення міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. Відповідні зміни передбачалися й у системі педагогічної освіти. На жаль, вищезгадані постанови практично не працювали, і кризовий стан, притаманний тогочасному суспільству, поширювався й на освіту.

У 80-ті рр. ХХ ст. у вітчизняній системі педагогічної освіти загострилися суперечності між офіційною педагогікою та реальним становищем у галузі підготовки вчительських кадрів, здатних працювати в оновленій загальноосвітній школі. Прогресивно налаштоване коло українських педагогів актуалізувало необхідність розвитку автентичної української системи освіти, педагогічної зокрема, на засадах національної, гуманістичної, демократичної педагогіки. На законодавчому рівні в зазначений історичний період було визначено провідні шляхи реформування системи педагогічної освіти: насичення змісту педагогічної освіти першоджерелами етнопедагогіки й новітніми досягненнями педагогічної науки у світовому вимірі; активізація творчо-наукової діяльності вітчизняних учених та творчої винахідливості вчителів і вихователів у галузі національної освіти; порівняльне зіставлення сучасної української педагогіки з прогресивними освітніми системами зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних інновацій.

У зазначені роки було розроблено перші комплексні плани, спрямовані на подолання вчителями догматизму, консерватизму, національного нігілізму, дегуманізму у виховній діяльності батьків учнів, забезпечення наступності середньої й вищої ланок освіти. Незважаючи на те, що ці плани орієнтувалися лише на ідейно-політичне виховання й освіту, підготовку пропагандистів комуністичної ідеології у єдиній для студентів педагогічних інститутів і учнів педучилищ школі наукового комунізму, зазначимо, що сама ідея неперервності педагогічного процесу була прогресивною.

До розробки та популяризації проблем педагогічної просвіти батьків були залучені вчені, письменники, діячі культури, про що свідчить аналіз авторських колективних видань серії “Бібліотека для батьків” і товариства “Знання”. Провідною темою публікацій були питання обізнаності батьків із психологічними й фізіологічними особливостями дітей. У 1985 р. було затверджено Постанову “Про заходи з удосконалення підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, поліпшення умов їх праці і побуту”, згідно з якою було запропоновано “закріпити за ко-

жним навчальним закладом, який здійснює підготовку вчителів (викладачів) і майстрів виробничого навчання, загальноосвітні школи, середні спеціальні й професійно-технічні навчальні заклади та позашкільні установи як базові для організації в них педагогічної практики та іншої навчально-виховної роботи” [6]. Радянські теоретики сім’ї З. Равкін, І. Кобиляцький переконували вчителів, громадськість у вирішальному впливі колективу на формування особистості дитини, виходячи з положення А. Макаренка, що “сім’я – виробничий колектив” [1; 3].

З метою реалізації завдань реформування освітньої системи, визначених на Пленумі ЦК КПРС 1984 р., Міністерство освіти Української РСР 1986 р. затвердило Постанову “Про стан і заходи щодо поліпшення підготовки вчителів початкових класів у світлі завдань здійснення реформ загальноосвітньої і професійної школи”. Згідно із цим документом було збільшено кількість навчальних годин на вивчення спеціально-професійного компонента з 22% до 29% за рахунок зменшення відповідної частки спеціально-предметної освіти, оскільки знання освітнього предмета не забезпечувало успішного його викладання [6]. У постанові наголошено на необхідності оновлення змісту психолого-педагогічного циклу шляхом введення матеріалу про психофізіологічні та педагогічні особливості навчання дітей шестирічного віку. Уведено вивчення основ педагогічної майстерності. Запроваджено у вищих педагогічних навчальних закладах спеціальності: “Методика профорієнтації”, “Інформатика і обчислювальна техніка” [7].

Наступне централізоване реформування вищої й середньої педагогічної освіти у 1987 р. було орієнтовано на демократизацію та гуманізацію освітньої галузі. Запроваджено індивідуальний підхід як принцип педагогічної освіти й фахової підготовки, розроблено закони щодо забезпечення професійного відбору. Постановою “Про стан і заходи щодо поліпшення перепідготовки керівних і педагогічних керівників органів і установ освіти в умовах реалізації і реформи школи” того ж року запроваджено післядипломну педагогічну освіту [6].

Детальне вивчення джерел підтвердило той факт, що, використовуючи послаблення централізованої регламентації, педагогічні навчальні заклади України напрацювали власний досвід організації та професійної підготовки. Узагальнюючи результати успішного педагогічного експерименту, проведеного на базі Полтавського педінституту, орієнтованого на реалізацію завдань Цільової програми “Учитель” через функціонування комплексу “Школа – педвуз – школа”, було запроваджено експериментальні навчальні плани з 26 спеціальностей у Дрогобицькому, Криворізькому, Луцькому, Полтавському та Тернопільському педагогічних інститутах. Інновації полягали в науковому обґрунтуванні та введенні дисципліни “Основи педагогічної майстерності”, виявленні й залученні до навчання педагогічно обдарованої молоді, налагодженні зворотного зв’язку між педагогічними навчальними закладами та загальноосвітньою школою (викладацька робота педагогічних працівників ВНЗ у школі, вчителів у ВНЗ, спільна робота з розробки навчальних планів і програм, підготовки навчально-методичної літератури, проведення науково-педагогічних досліджень тощо).

У зазначений історичний період організація педагогічної просвіти батьків здійснювалася через систему батьківських комітетів, батьківських рад. У батьківських університетах, які створювались при школах, освітньо-культурних закладах, до роботи долучалися учителі, науково-педагогічні співробітники, об’єднані товариством “Знання”. Батьківські комітети, створені при дошкільних навчальних

закладах і школах, допомогали батькам у вихованні дітей і здійснювали контроль за виконанням батьками виховних функцій. На підприємствах та в установах були створені ради з питань сприяння взаємодії школи й сім'ї, під керівництвом яких організовувалися позакласні виховні заходи (літні дитячі табори, походи, прогулянки, новорічні свята тощо), заходи батьківського всеобучу активно проводились на робочих місцях з метою поширення серед батьків-робітників, співробітників різноманітних установ, підприємств основ наукових знань з педагогіки і психології, а також здійснювався контроль за вихованням дітей у сім'ї.

Дослідник І. Комановський у праці “Педагогічний всеобуч у мікрорайоні школи” визначив і обґрунтував умови ефективності педагогічної просвіти батьків. Він наголошував на необхідності диференційованого підходу, який передбачав урахування аспектів: соціального (врахування особливостей сільської, міської, робітничої, колгоспної сімей, сімей інтелігенції, змішаних сімей); демаграфічного (врахування віку, освіти батьків, віку й статі їх дітей, структури сім'ї, батьківського стажу); ідеологічного (врахування світоглядної позиції батьків, стилю внутрішньосімейних відносин, ставлення до суспільно корисної праці, школи, громадскості, суспільства) й етнографічного (врахування рівня загальної, педагогічної та професійної культури батьків, характеру сімейних традицій, культури домашнього побуту) [8, с. 4].

Як провідну вчений визначив ідею уважного вивчення сімей, результати якого мали стати підґрунтям забезпечення диференційованої психологічної й педагогічної просвіти батьків.

У ході дослідження встановлено, що, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., в Україні було розпочато структурну перебудову системи освіти, у тому числі педагогічної. Поступове зростання вимог до вчителя спричинило зміну статусу педагогічних училищ (перетворення їх на педагогічні коледжі), створення на базі педінститутів педагогічних університетів, які мали виконувати функцію центрів професійної освіти, розвитку психоло-педагогічних наук, здійснення педагогічної просвіти населення.

У 1989 р. затверджено ряд постанов щодо підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах згідно із цільовою комплексною програмою “Вчитель”: “Про розвиток мережі і підвищення ефективності роботи навчально-виробничих об'єднань професійно-технічних училищ”, “Про державну програму “Вчитель”, “Про стан виконання педагогічних і науково-дослідних цільових комплексних програм Міністерства народної освіти УРСР”. У зазначених документах запропоновано створити комплекси, що об'єднали б вищі педагогічні навчальні заклади й науково-дослідні установи з метою розробки навчально-методичного забезпечення загальноосвітніх шкіл.

З метою вдосконалення підготовки вчителів до організації педагогічної просвіти батьків використовували різноманітні форми та методи роботи: просвітницькі лекції; бесіди (колективні, групові, індивідуальні); батьківські збори (загальношкільні, класні); відкриті уроки; педагогічні практикуми; виконання конкретних доручень; конференції з обміну досвідом; диспути; зустрічі за “круглим столом”; творчі вечори; консультації (групові, індивідуальні); демонстрації фільмів на педагогічні теми; відвідування сімей учнів; читацькі конференції з обговорення педагогічної літератури; вечори запитань і відповідей; “дні відкритих дверей” тощо. Відтак, при виборі з арсеналу існуючих форм і методів роботи з батьками орієнтувалися на врахування конкретних умов діяльності школи, класу, особливостей сімей, інфраструктури міста чи сільської місцевості.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що детальний аналіз педагогічних джерел, нормативної бази, згідно з якою розробляли шляхи розвитку системи педагогічної освіти, дав змогу конкретизувати такі особливості підготовки майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків учнів: 1946–1950-ті рр. – поступове об'єднання вищих педагогічних навчальних закладів та науково-дослідних установ; у підготовці учителів до педагогічної просвіти наголос на опануванні методики соціальної й педагогічної взаємодії; 60-ті рр. ХХ ст. – поширення ідеї неперервної педагогічної освіти, в організації підготовки до педагогічної просвіти батьків – ідеї ретельного вивчення умов життя сімей, налагодження педагогічного всеобучу на виробництві, в інших соціальних інститутах; 70-ті рр. ХХ ст. – розробка нормативно-правової бази практично спрямованої педагогічної просвіти батьків, відповідне оновлення змісту підготовки учителів; 80-ті рр. ХХ ст. – з метою забезпечення наступності освіти введення комплексних планів, наскрізних програм психолого-педагогічної підготовки учителів початкових класів, вихователів дошкільних закладів, організація у створюваних комплексах психолого-педагогічних спостережень і вивчення традицій родинного виховання.

Стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання підготовки учителів до організації педагогічної просвіти батьків у комплексах, що діяли на території України у 80–90-ті рр. ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Воспитание детей в семье. Книга для родителей / [ред. З.И. Равкин]. – М. : Учпедгиз, 1959. – 432 с.
2. Комановський І.В. До методики досліджень питань сімейного виховання / І.В. Комановський // Радянська школа. – 1973. – № 10. – С. 76–78.
3. Комуністичне виховання дітей у сім'ї / [упоряд. І.І. Кобиляцький]. – К. : Радянська школа, 1971. – 144 с.
4. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий ; [за заг. ред. акад. О.Г. Мороза]. – К. : МАУП, 1994. – С. 31–109.
5. Майборода О.В. Становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Майборода ; Центр ін-т після диплом. пед. освіти Акад. пед. наук України. – К., 2002. – 20 с.
6. Народное образование в СССР : сб. док. (1917–1973). – М. : Политиздат, 1973. – С. 41.
7. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние / Ф.Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1975. – 218 с.
8. Педагогічний всеобуч в мікрорайоні школи : метод. рекомендації / упор. І.В. Комановський. – К. : РУМК, 1987. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Довженко Т.А. Особенности подготовки будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей в Украине во второй половине ХХ века

В статье раскрыты особенности подготовки будущих учителей к организации педагогического просвещения родителей учеников в Украине во второй половине ХХ в.

Отмечено, что в 1946–1950-е гг. произошло постепенное объединение высших педагогических учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, в подготовке учителей к педагогическому просвещению акцент сделан на овладении методикой социального и педагогического взаимодействия; в 60-е гг. получила распространение идея непрерывного педагогического образования, в организации подготовки к педагогическому просвещению родителей – идеи тщательного изучения условий жизни семей, налаживание педагогического всеобуча на производстве, в других социальных институтах. В программы родительских лекториев входил минимум знаний о содержании всестороннего развития ребенка, о методах семейного воспита-

ния. Работа дифференцировалась по возрастным этапам развития ребенка: воспитание в семье детей дошкольного возраста, подростков, старшеклассников. Педагогическое просвещение детей велось в школах, в средних специальных учебных заведениях. В женских и детских консультациях осуществлялась подготовка молодых супружеских пар к выполнению родительских обязанностей в клубах молодых семей. В учебных планах и программах учебных дисциплин педагогических вузов и училищ предполагалась подготовка будущих учителей, педагогических работников к работе с семьей. Повышению педагогической культуры населения служили лектории, курсы, семинары.

Ключевые слова: педагогическое просвещение, учитель, педагогическое образование, родители, лекторий, всеобуч, родительские собрания, консультация, знания.

Dovzhenko T. Features of preparation of future teachers to the organization of pedagogical education of parents in Ukraine in the second half of the twentieth century.

In the article the peculiarities of prospective teachers' training for organization of pupils' parents' pedagogical education in the second part of the 20th century are revealed.

It is mentioned that in 1946–1950 s graduate union of the higher pedagogical educational and research establishments took place. In teachers' training for parents' pedagogical education the accent was made on mastering the methods of social and pedagogical interaction. In 60s of the 20th century the idea of uninterrupted pedagogical education gained ground. The ideas of careful family living conditions examination and introduction of compulsory pedagogical education at a factory and other social institutions became widespread in parents' pedagogical education. The programs of parents' lectures included the minimum of the knowledge on the issue of children all-round development and methods of family education. The work was differentiated with the respect to the age stages of a child: family education of preschoolers, primary school pupils, teenagers, senior pupils. The youth's pedagogical education was carried out in schools and secondary specialized colleges. In maternity and pediatric clinics young married couples' preparation for parentage was conducted in clubs of young families. Prospective teachers' preparation for work with a family was provided in curriculums and programs of higher pedagogical establishments and colleges. Lectures, courses and seminars helped to raise pedagogical culture of the population.

In 70s of the 20th century the normative and legal base of practically directed parents' pedagogical education was developed, the content of teachers' preparation was correspondingly renewed; in 80 s of the 20th century in order to ensure further education the complex plans, continuous psychological and pedagogical training programs of elementary school teachers, nursery school teachers were introduced. In the created complexes psychological and pedagogical observations and examinations of family education traditions were organized.

The article does not settle all the aspects of the chosen problem. The questions of teachers' training for organization of parents' pedagogical education in the complexes, which existed on the territory of Ukraine in 80-90s of the 20th century, demand further scientific researches.

Key words: pedagogical education, teacher, parents, lecture center, general compulsory education, parents' meeting, consultation, knowledge.

ДІАГНОСТИКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено наукові погляди на специфіку розвитку здатності до творчості у майбутніх працівників ЗМІ, розкрито сутність і значення окремих методик діагностики творчого потенціалу майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки.

Підкреслено, що сучасний журналіст – творча особистість із яскраво вираженою індивідуальністю, з високим рівнем професійної культури, це – особистість із творчим стилем фахової діяльності та творчим мисленням; акцентовано на тому, що вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації, здійснення нею свого професійного призначення.

Ключові слова: діагностика, журналістське мислення, майбутній журналіст, професійна підготовка, професіоналізм, самореалізація, самовдосконалення, творча діяльність, творчий потенціал, творчі здібності, творчість.

Розвиток громадянського суспільства значною мірою залежить від професійної компетентності та творчого підходу журналістів до виконання свого призначення, функцій і соціальних ролей. Сьогодні соціум потребує фахівців ЗМІ з високим рівнем професійної компетентності, журналістської і загальної культури, з неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення – журналістів, здатних до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції у площині ринкових відносин, спроможних формувати громадську думку на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя. Реалії третього тисячоліття потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу, актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста, чим пояснюється актуальність теми статті, **мета** якої – висвітлити наукові погляди на специфіку розвитку здатності до творчості у майбутніх працівників ЗМІ, розкрити сутність та значення окремих методик діагностики творчого потенціалу майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки.

Теоретико-методичними засадами ідеї розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів є провідні положення про професійну освіту С. Батишева, А. Маркової, О. Мещанінова, Н. Ничкало, О. Новікова, А. Субетто, Т. Сущенко та ін.; розвідки проблеми творчості А. Арнольдова, М. Барга, М. Бахтіна, Н. Бердяєва, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, І. Манохи, З. Сіверс та ін.; наукові погляди на розвиток творчої особистості та її творчого потенціалу Є. Адакіна, Б. Ананьєва, Б. Кедрова, В. Клименка, А. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна, О. Чаплигіна та ін.; принципи гуманізації професійної підготовки фахівців, висвітлені Г. Баллом, І. Бехом, Д. Богоявленською, І. Зязюном, В. Кременем, В. Кудіним, О. Пехотою, Е. Помиткіним, В. Рибалкою, В. Сухомлинським, А. Сущенком та ін.

Проблему специфіки журналістської творчості розглядали Ю. Андрєєва, А. Бобков, Р. Бухарцев, О. Дорошук, В. Здоровега, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, А. Марачева, Г. Мельник, В. Олешко, Л. Світич, І. Чемерис, О. Чернікова, Ю. Шаповал та ін.

Журналістика майбутнього, стаючи одночасно масовою і високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів, адже ХХІ століття – це “епоха побудови нового типу цивілізації, що потребує значного рівня суспільного інтелекту, свідомості, який би став провідним механізмом забезпечення прогресивного історичного розвитку суспільства і якості життя кожної людини. У зв’язку з цим освіта покликана перетворитися на провідний чинник формування суспільного інтелекту, національної самосвідомості народу, створення здорового соціуму і виступати в ролі національного ресурсу оновлення громадського життя і механізму управління соціальним розвитком” [7, с. 52].

Творчий потенціал можна визначити як сукупність творчих здібностей, можливостей та властивостей, необхідних для творчої діяльності, здатність до продукування творчих стратегій і тактик для творчого вирішення проблем, це поєднання природних, особистісних і соціальних потреб у творчому саморозвитку й професійній самореалізації.

Одним із аспектів проблеми творчого потенціалу журналіста є проблема найефективнішого виявлення і розвитку здібностей особистості, що посідає одне з провідних місць у професійній підготовці майбутніх журналістів. Різні аспекти поняття “здібності” постійно переплітаються між собою, що ускладнює вивчення спеціальних здібностей, потрібних для виконання конкретних видів діяльності, в тому числі – журналістських функцій і соціальних ролей журналіста.

З метою виявлення і вивчення творчого потенціалу особистості журналіста було виокремлено його показники, розроблені шляхом моделювання з урахуванням специфіки журналістської творчості та змісту професійної діяльності журналіста:

– ціннісне ставлення до творчості (розуміння сутності категорій творчості; розуміння цінності творчості; усвідомлення творчої діяльності; усвідомлення себе суб’єктом творчої діяльності; самооцінка творчих здібностей);

– мотиви творчої діяльності (мотив самовираження; особистісна значущість творчого потенціалу; мотив емоційної задоволеності; інтерес до творчої діяльності; потреба у творчій самореалізації та в обміні результатами творчості; мотив саморозвитку і вдосконалення творчого процесу);

– спрямованість на творчий характер діяльності (соціальна і творча активність; творчий підхід до вирішення навчально-пізнавальних і професійно орієнтованих завдань; прогнозування творчих аспектів майбутньої журналістської діяльності; самооцінка творчого потенціалу);

– оволодіння способами творчої діяльності (вміння ставити і творчо вирішувати завдання, генерувати ідеї, бачити проблему, знаходити нові засоби та нестандартні й оригінальні способи вирішення висунутих проблем; навички роботи у творчій групі, створення оригінального інформаційного продукту засобами індивідуального відображення, технологічні навички).

Для визначення стану сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх журналістів застосовувалися апробовані на практиці методики: діагностика схильності до творчості (методика Д. Холмса, адаптована Є. Адакіним, В. Олешком), діагностика мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана та С. Амеліної), діагностика творчої уяви та творчого мислення (методика Є. Торренса), діагностика здібностей до прогнозування (методика М. Фетікіна) тощо.

Для діагностики творчого потенціалу майбутніх журналістів було визначено рівні сформованості його компонентів: інтелектуально-пізнавальний, мотиваційно-

цільовий, духовно-ціннісний, мисленнево-мовленнєвий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Журналіст без світогляду, базових гуманітарних знань, який знає тільки основи ремесла, не знадобиться жодному ЗМІ. Світогляд журналіста тісно пов'язаний з його мисленням, зі здатністю творчо сприймати інформацію, глибоко аналізувати її і вміти передавати, враховуючи найголовніше і найсуттєвіше. У процесі нашого дослідження результати діагностики творчого мислення й особистісної креативності майбутніх журналістів засвідчили позитивну динаміку і в кількісному вираженні мають такий вигляд (табл. 1).

Таблиця 1

Результати діагностики творчого мислення майбутніх журналістів на різних етапах формувального експерименту, %

Рівні	I етап професійно орієнтований	II етап професійно-практичний	III етап професійно-творчий
Високий	10,7	25,8	40,7
Середній	41,8	55,7	51,8
Низький	47,5	18,5	7,5

Формування творчого мислення майбутнього журналіста, створення відповідних умов для його активізації сприяє розвитку творчого потенціалу особистості студента. Особливого значення набуває творча співпраця й духовна взаємодія між викладачем-наставником і студентом із дотриманням “творчої пропорції” [1], моделювання спеціальних педагогічних ситуацій, які стимулюють майбутніх журналістів творчо мислити. Якщо людина здатна творчо мислити, у неї формується і розвивається здатність до прогнозування, діагностика якої засвідчила такі результати (табл. 2).

Таблиця 2

Діагностика здібностей майбутніх журналістів до прогнозування, %

Ступінь рефлексії	I етап професійно орієнтований	III етап професійно-практичний	III етап професійно-творчий
Повна відсутність рефлексії минулого досвіду	48,5	26,5	10,5
Рефлексія зі знаком “-”	24,0	30,5	25,3
Рефлексія зі знаком “+”	27,5	43,0	64,2

Під час експерименту ми дійшли висновку, що у процесі навчальних занять необхідно створювати сприятливі й педагогічно комфортні умови, які забезпечують формування здатності до прогнозування у студентів-журналістів, потрібно забезпечити тісну взаємодію університету й телерадіокомпанії: реальна участь студентів-журналістів у діяльності телерадіокомпанії (створення матеріалів радіомовлення і телепередач); креативно-ціннісна позиція студента в освоєнні професійних знань і умінь; ситуації цілеспрямованого формування професійних умінь студентів-журналістів.

З метою виявлення рефлексійно-оцінних якостей майбутніх журналістів можна провести тест “Самооцінка” (за методикою Л. Столяренко [10]). Студентам пропонуються завдання: “Зазначте, які якості Ви найбільше цінуєте в людях?”, “Окресліть свої уявлення про ідеал” тощо. У кожному з чотирьох наборів слів, що ха-

рактикують позитивні якості людей, треба виділити ті, які найбільш значущі і найцінніші (особисто для кожного респондента), кількість якостей визначається індивідуально. Їх потрібно вписати у стовпчик разом з їхніми номерами, що стоять ліворуч. У підсумку студенти повинні отримати чотири набори ідеальних якостей.

Слова для першого набору (міжособистісні стосунки, спілкування): ввічливість, дбайливість, щирість, колективізм, привітність, співчуття, тактовність, толерантність, доброзичливість, привітність, товарицькість, комунікабельність, обов'язковість, відповідальність, відвертість, справедливість, сумісність, вимогливість.

Слова для другого набору (поведінка): активність, гордість, добродушність, порядність, сміливість, твердість, упевненість, чесність, енергійність, ентузіазм, сумлінність, ініціативність, інтелігентність, наполегливість, рішучість, принциповість, самокритичність, самостійність, урівноваженість, цілеспрямованість.

Слова для третього набору (діяльність): вдумливість, діловитість, майстерність, тямущість, швидкість, зібраність, точність, працьовитість, захопленість, посидючість, акуратність, уважність, далекоглядність, дисциплінованість, ретельність, допитливість, спритність, послідовність, працездатність, скрупульозність.

Слова для четвертого набору (переживання, почуття): бадьорість, безстрашність, веселість, душевність, милосердя, ніжність, волелюбність, сердечність, пристрасність, сором'язливість, схвильованість, захопленість, велике піднесення почуттів, емпатійність, життєрадісність, оптимістичність, стриманість, задоволеність, чутливість.

На другому етапі треба, розглянувши якості особистості, вписані з кожного набору, знайти серед них такі, якими респондент володіє в реальності. Обвести цифри, що стоять біля них.

Обробка результатів тесту: підрахувати, скільки відмічено реальних якостей (Р). Підрахувати кількість ідеальних якостей, вписаних студентами (І), а потім обчислити їх відсоткове відношення: $Z = (P / V) * 100\%$. Визначити рівні самооцінки: неадекватно низький (0–15), низький (16–35), нижче від середнього (36–46), середній (47–55), вище від середнього (56–65), високий (66–68), неадекватно високий (69).

Інтерпретація результатів тесту: самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. Оптимальна адекватна самооцінка свідчить про правильне співвідношення студентом власних можливостей і здібностей, критичне ставлення до себе, прагнення реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагання ставити перед собою мету, яку можна досягти. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, а й намагається передбачати, як до цього поставляться інші люди. Адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реальної міри, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій.

Оптимальними є самооцінки “високий рівень” і “вище від середнього рівня” (людина заслужено цінує, поважає себе, задоволена собою), а також “середній рівень” (людина поважає себе, але знає свої недоліки і прагне до саморозвитку та самовдосконалення).

Неоптимальна самооцінка – надмірно завищена або занадто занижена. На основі неадекватно завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і перебільшення власних можливостей, своєї цінності для оточення, для загальної справи. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – суто емоційним. Справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх постає як наслідок чийось під-

ступів або несприятливо сформованих обставин, які жодною мірою не залежать від дій самої особистості.

Людина із завищеною неадекватною самооцінкою не бажає визнавати, що все це – наслідок власних помилок або неправильної поведінки, ліні, браку знань і здібностей. Виникає важкий емоційний стан – афект неадекватності, головною причиною якого є стійкість сформованого стереотипу завищеної оцінки своєї особистості. Якщо ж висока самооцінка – пластична, змінюється відповідно до реального стану справ – збільшується під час досягнення успіху і знижується при поразках, то це може сприяти розвитку особистості, оскільки їй доводиться докладати максимум зусиль для досягнення мети.

Самооцінка може бути і заниженою, тобто нижче від реальних можливостей особистості. Це призводить до невпевненості в собі, боязкості і відсутності спроб рухатися вперед і долати недоліки, до неможливості реалізувати свої здібності. Такі люди не ставлять перед собою високих цілей, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, надмірно критичні до себе.

Занадто висока або занадто низька самооцінка порушують процес самоуправління, спотворюють самоконтроль. Особливо це помітно у спілкуванні, що є дуже важливим аспектом професійної підготовки майбутніх журналістів. Люди із завищеною і заниженою самооцінкою часто стають причиною конфліктів.

При завищеній самооцінці конфлікти виникають через зневажливе ставлення до інших людей і зневажливе поводження з ними, занадто різкі і необґрунтовані висловлювання на їх адресу, через нетерпимість до чужої думки, прояв зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає таким людям помітити, як вони ображають інших своєю впертістю і зарозумілістю.

При заниженій самооцінці конфлікти можуть виникати через надмірну критичність цих людей. Вони дуже вимогливі до себе і ще вимогливіші до інших, не пробачають жодної помилки, схильні постійно підкреслювати недоліки інших. Це також стає причиною конфліктів, оскільки бачення тільки поганого в інших людях викликає неприязнь до джерела таких оцінок, думок і дій, що призводить до порушення стосунків з людьми.

Самооцінка значно впливає на всі аспекти життєдіяльності та поведінку людини. Оцінка своєї діяльності, свого становища в певній групі чи в колі друзів, стосунки з людьми, які є поряд, критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей – становлять сутність поняття “самооцінка”, яке прирівнюють до терміна “самоповага”. Самооцінка показує, як людина оцінює себе щодо окремої властивості, а самоповага – це загальна оцінка.

У результаті повторного тестування в процесі формувального експерименту нами було відстежено позитивну динаміку у визначенні рівнів самооцінки майбутніх журналістів (табл. 3).

Таблиця 3

**Динаміка рівня самооцінки творчих здібностей майбутніх журналістів
на етапах формувального експерименту, %**

Рівень самооцінки	Професійно орієнтований	Професійно-практичний	Професійно-творчий
Завищений	26,0	15,5	6,5
Занижений	24,5	11,5	1,5
Нормальний	49,5	73,0	92,0

Якщо на першому (професійно орієнтованому) етапі завищену оцінку мали 26,0% студентів, які стали учасниками експерименту, то під час другого (професійно-практичного) етапу їхня кількість зменшилася на 10,5% і дорівнювала 15,5% від загальної кількості респондентів, а до кінця третього етапу індекс наявності завищеної оцінки у майбутніх журналістів знизився до 6,5%.

Занижена оцінка на першому етапі спостерігалася у 24,5% студентів, кількість яких на другому етапі зменшилася до 11,5%, а на третьому етапі становила лише 1,5% від загальної кількості студентів. Ці показники – підтвердження того, що у процесі формування експерименту в умовах педагогічно комфортного творчого освітнього середовища під впливом заходів, методів і форм, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості, на формування вільної журналістської індивідуальності, яка здатна адекватно оцінювати себе і своє оточення, критично і водночас творчо мислити, аналізувати власні дії, вчинки і слова, самооцінка майбутніх журналістів вирівнялася на 92%.

Умовами розвитку творчої активності є домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. Перша умова виконується, якщо зусилля педагога спрямовані на розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності, які активізують розумові здібності, стимулюють вихід за межі поставленого завдання.

Друга умова забезпечується спрямованістю учасників процесу навчання на творчість. Тоді обов'язкові репродуктивні дії є частиною власне творчого процесу, який у навчанні розуміється не тільки як освоєння механізмів діяльності, а і як процес формування необхідних для творчості особистісних рис.

Пізнавальна мотивація стає вихідним моментом розвитку професійної мотивації і спрямованості особистості майбутнього фахівця. За результатами анкетування, проведеного з майбутніми журналістами, було визначено основні мотиви, які спонукають студентів до творчої діяльності (табл. 4).

Таблиця 4

**Рейтинг мотивів творчої діяльності студентів
за результатами експерименту, %**

Бажання самовиразитися	9,3
Особистісна значущість творчості	9,0
Прагнення до творчої самореалізації в журналістиці	24,5
Можливість розвитку здібностей і самовдосконалення	10,5
Прагнення до лідерства	2,7
Можливість вибору і прийняття самостійних рішень	12,0
Допитливість, цікавість, спрямованість на новизну	6,6
Прагнення отримати високу оцінку	3,5
Зацікавленість самим процесом творчості	10,5
Можливість творчого польоту думки і втілення власних ідей	11,4

Надзвичайно важливу роль у підготовці майбутніх журналістів відіграє і самонавчання студентів, що відбувається у формі навчально-професійної діяльності, коли активний пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни поєднується з інтересом до майбутньої професії і процесу її освоєння. Таким чином, мотивація не тільки спонукає студента до активності в пізнавальній діяльності, а й пронизує увесь процес підготовки фахівця, надає йому глибокої усвідомленості й цілеспрямованості.

В освітньому процесі сучасного ВНЗ можливе успішне формування готовності майбутніх фахівців до самонавчання. Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх журналістів, їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання і творчої активності студентів, забезпечить подальше професійне й особистісне зростання.

Загалом навчальна діяльність майбутніх журналістів повинна мати творчий характер, оскільки він необхідний для майбутньої творчої професійної діяльності. “Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. Треба вміти їх розкрити і розвинути. Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних і малопомітних, але сутність творчого процесу – однакова для всіх. Різниця – в конкретному матеріалі творчості, в масштабах досягнення і їх суспільної значущості” [4, с. 286].

Схильність до самовираження у майбутнього журналіста набуває особливої сили, стає необхідним додатком до його життя, а “в діяльності людини, яка йде своїм життєвим шляхом, всі психічні властивості особистості не тільки виявляються, але й формуються” [6, с. 10], що є передумовою розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів.

Створення творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації. У творчої людини домінуючою є пізнавальна мотивація, що виражається у формі дослідницької, пошукової активності і виявляється у високій сензитивності, прагненні до новизни стимулу, новизни ситуації, знаходження нового у звичайному [2].

Критеріями творчої активності студентів-журналістів виступають: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності. Критерії оцінки сформованості готовності до самонавчання (домінуючий активний пізнавальний інтерес, самоорганізація, реалізація творчого потенціалу) є адекватними прояву творчої активності студента. Прогресивну зміну рівня самонавчання і творчої активності оцінюють за допомогою таких характеристик: продуктивний синтез пізнавальних, організаційних і регулятивних дій та морального змісту навчальних досягнень.

Оскільки творчість – це “форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб’єкта” [5], “мислення в його вищій формі, яке виявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення завдання, що виникло” [8], творчість журналіста, на нашу думку, полягає не тільки в літературних здібностях при створенні інформаційного продукту, а й у творчодіяльнісному ставленні до навколишньої дійсності, у професійно свідомій позиції при формуванні громадської думки.

Сучасний журналіст – творча особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, з високим рівнем професійної культури та комунікативності, це – особистість із творчим стилем фахової діяльності і творчим мисленням. Журналіст – це художник-реаліст, який відображає реальний світ крізь призму своєї індивідуальності. “У творчої людини навіть погляд на життя зовсім інший. Такий журналіст може побачити те, що ніхто ніколи не помітить. А фантазія у такої людини може сягнути далеко за межі всесвіту й вигадати такі ідеї, які в голову іншій людині ніколи не придуть. Такі журналісти завжди потрібні читачам” [9, с. 7].

Процес формування журналістської індивідуальності відбувається на тлі творчості, що є однією з обов'язкових ознак професіоналізму журналіста. Творчість – це істинна сутність людини, джерело розвитку і прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення. Як зауважує М. Нечиталюк, спеціальність “журналістика” вимагає особливого підходу до формування особистості майбутнього фахівця (вироблення у неї особливих рис характеру журналіста, здатного забезпечувати потреби інформаційної служби в пресі, на радіо й телебаченні [3]).

Висновки. Щоби стати справжнім професіоналом у галузі журналістики, необхідно володіти комплексом професійних здібностей, як загальних (комунікативних, ділових, емоційно-вольових), так і спеціальних (творче мислення, мовленнєва обдарованість, аналітичні та літературні здібності), а також здатністю творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя, і особливо – у професійній. Без творчого підходу до підготовки майбутніх журналістів неможливо очікувати, що серед них з'явиться справжній професіонал, адже здатність до творчості – одна з основних ознак журналістського професіоналізму.

Список використаної літератури

1. Михайлин І.Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І.Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
2. Морозов М.Н. Творческая активность сознания / М.Н. Морозов. – К. : Высшая школа, 1976. – 183 с.
3. Нечиталюк М.Ф. Бібліографічна підготовка журналістських кадрів / М.Ф. Нечиталюк // Теоретичні та організаційні проблеми формування репертуару української книги та періодики : доповіді і повідомлення Міжнародної наукової конференції 25–26 серпня 1995 р. / редкол. : Л.І. Крушельницька (відп. ред.) та ін. – Львів, 1997. – 468 с.
4. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упоряд. О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. : ил. ISBN 5-7107-7304-2.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 359 с.
7. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 448 с. ISBN 966-06-0191-3.
9. Сосновская А.М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности) А.М. Сосновская. – СПб. : Роза мира, 2005. – 206 с. ISBN 5-85574-025-0.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 736 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Дяченко М.Д. Диагностика творческих способностей будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки

В статье освещены научные взгляды на специфику развития способности к творчеству в будущих работниках СМИ, раскрыты сущность и значение отдельных методик диагностики творческого потенциала будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки.

Признаками наличия творческого потенциала журналиста являются профессиональное самосознание; творческое мышление; индивидуальный авторский стиль; способ-

ность к творческому самовыражению и самосовершенствованию; осознанию уровня готовности к творческому выполнению журналистских функций; объективная самооценка уровня профессионально-творческого самовыражения.

Подчеркивается, что современный журналист – творческая личность с ярко выраженной индивидуальностью, с высоким уровнем профессиональной культуры, это – личность с творческим стилем профессиональной деятельности и творческим мышлением; акцентируется на том, что свободная творческая самореализация личности является залогом ее успешной адаптации, осуществления ею своего профессионального назначения.

Ключевые слова: диагностика, журналистское мышление, будущий журналист, профессиональная подготовка, профессионализм, самореализация, самосовершенствование, творческая деятельность, творческий потенциал, творческие способности, творчество.

Dyachenko M. Diagnosis of the creative abilities of future journalists in the process of professional preparation

The article highlights the scientific views on the peculiarities of the development of creativity in future media workers, reveals the essence and importance of certain methods of diagnostics of creative potential of future journalist in the process of professional preparation.

The creative potential of a future journalist is seen as a multifaceted concept, which unites the creative ability to forecast, to evaluate, develop original strategies and tactics in the process of creative solutions journalistic tasks; orientation of professional interests, personal and social values, and creative self-development and productive professional development.

The creative potential of the journalist is a professional identity, which is formed by a collective image of journalistic professionalism, which corresponds to the requirements of time and the formation of professional skills and creative activity in educational and professional activity; creative thinking; individual author's style; capacity for self-reflection, self-education, creative self-expression and self-development; awareness of their social role, own tastes, inclinations, abilities, level of readiness for creative implementation of journalistic functions; the objective self-assessment of level of professional and creative self-expression.

Professional creative self-expression of students-journalists is regarded as intellectual, creative and social activity, which is manifested in the preparation of contemporary and original information product. Stresses that a journalist is a creative personality with strong personality, with a high level of professional culture of a person with the creative style of professional activity and creative thinking; the emphasis is on the fact that the free creative self-actualization is the guarantee of its successful adaptation, implementation of its professional purposes.

Key words: diagnostics, journalistic thinking, future journalist, training, professionalism, self-realization, self-development, creativity, creative potential, creativity, creativity.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито поняття “професійно-педагогічна підготовка”, “готовність”; виявлено структурні компоненти професійно-педагогічної підготовки вчителя, які реалізуються у діях педагога і дають змогу мобільно та гнучко керувати діяльністю студентів; розглянуто особливості інновації в професійно-педагогічній підготовці; досліджено роль інновацій у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: підготовка, професійно-педагогічна підготовка, готовність, інновації, інноваційна діяльність, інноваційний процес, інноваційний потенціал.

Сьогодні вища педагогічна освіта вимагає від сучасного майбутнього вчителя підготовки нового покоління, готового до здійснення інноваційної діяльності. Для того, щоб реалізувати це завдання, майбутній учитель повинен сам володіти прийомами, засобами інноваційної діяльності. Інноваційність – ознака сучасного суспільства, об’єктивна реальність, яку потрібно усвідомити та прийняти. Провідна роль у підготовці фахівців, здатних задовольнити сучасний ринок праці, належить педагогічним працівникам. Сьогодні значно змінюються і погляди на вчителя, який постійно має здобувати й узагальнювати нові знання, володіти новітніми технологіями та вміти їх передати так, щоб в учнів формувалися вміння виробляти нові знання, зіставляти, систематизувати, використовувати їх у житті. У такого вчителя має бути сформована інноваційна культура (складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що проблемою професійно-педагогічної підготовки займалися С. Альохіна, В. Лозова, Г. Троцько, Т. Сидоренко, структурними компонентами професійно-педагогічної підготовки – І. Ісаєв, В. Мільцов; готовністю – Л. Кадченко, В. Сериков), інноваційною діяльністю – Л. Даниленко, О. Остапчук, О. Попова.

Мета статті полягає у визначенні ролі інновацій у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя.

Принципової значущості набуває розгляд двох взаємопов’язаних понять, а саме: підготовки і готовності педагога до професійної діяльності.

Учені галузей педагогіки та психології розглядають професійно-педагогічну підготовку як сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи за певною професією. У психолого-педагогічному словнику наведено визначення поняття “підготовка” як діяльності, спрямованої на навчання, надання необхідних знань [7, с. 24].

С. Альохіна характеризує професійно-педагогічну підготовку вчителя як процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і результат, який характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю педагогічних знань, умінь, навичок [1, с. 17].

І. Ісаєв розглядає професійно-педагогічну підготовку як міру і засіб творчої самореалізації особистості вчителя у різноманітних видах педагогічної діяльності

та спілкування, спрямовану на засвоєння, передачу і створення педагогічних цінностей та технологій [3, с. 56].

Т. Сидоренко вважає, що професійно-педагогічна підготовка – це широка за своїм змістом категорія, системне динамічне утворення, яке ґрунтується на загальній підготовці особистості, інтегративна підсистема у цілісній соціальній системі, а тому вона, як підготовка у цілому, діалектично взаємопов'язана із суспільними процесами та явищами, що відбуваються сьогодні, й зумовлена законами суспільного розвитку. У ній подані разом професійні та людські якості вчителя. Це показник сформованості різних видів його професійно-педагогічної підготовки, умова і результат ефективної педагогічної діяльності [12, с. 7].

В. Лозова і Г. Троцько розуміють професійно-педагогічну підготовку як систему, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності [5, с. 144].

Безперечно, професійно-педагогічна підготовка викладача вищої педагогічної школи – це вияв його прагнення до безупинної професійної досконалості у своїй діяльності. Як специфічно професійне явище, вона являє собою певний рівень оволодіння викладачем педагогічним досвідом, нагромадженням людством, рівень його досконалості в професійно-педагогічній діяльності, нарешті, досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога, оскільки специфіка професійної діяльності полягає у тому, що особистість педагога виступає засобом його діяльності. Цей рівень може бути низьким, середнім або високим, що свідчить про максимальний рівень сформованості педагогічних умінь.

Таким чином, ми розглядаємо професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя як процес оволодіння ним знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішної педагогічної діяльності. Різноманітність підходів і поглядів на проблему професійно-педагогічної підготовки свідчить про те, що вона ще недостатньо досліджена, що зумовлено, з одного боку, багатогранністю розглянутого феномену, а з іншого – різним життєвим і професійним досвідом викладачів.

Виявлення сутності та структури професійно-педагогічної підготовки дало змогу уявити її як цілісну систему, що забезпечує сформованість сутнісних характеристик особистості вчителя, показників рівня його професійної компетентності, умову ефективної педагогічної діяльності, мету професійного самовдосконалення.

На основі спеціальних наукових праць (І. Ісаєв [3], В. Мільцов [7]) було визначено структурні компоненти професійно-педагогічної підготовки вчителя: конструктивний, дослідницький, організаторський, комунікативний, творчий, інноваційний. Інноваційний компонент реалізується у діях педагога і пронизує всю структуру його педагогічної діяльності, що дає змогу мобільно і гнучко керувати діяльністю студентів.

Компонентами професійно-педагогічної підготовки є: система знань, система вмінь і система цінностей, що визначають ставлення вчителя до навколишньої дійсності. Формування цих компонентів, їх удосконалення відбувається в процесі діяльності й спілкування.

Визначення компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовило необхідність обґрунтування її специфічних особливостей, а саме: усвідомлення педагогом рівня особистісного розвитку суб'єкта освітнього процесу; розуміння основних завдань, поставлених перед школою, і психологічна готовність

учителя брати участь у їхній практичній реалізації; інноваційна активність під час розв'язання практичних завдань та уміння здійснювати взаємодію в педагогічному процесі. З такої позиції професійно-педагогічну підготовку вчителя можна розглядати як рівень усебічної підготовки до професійної діяльності, зокрема, в оволодінні досвідом, який нагромадило людство; у розвитку майстерності, інноваційної діяльності, відповідальності за справу і за особисті вчинки [11].

Результатом реалізації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, як і більшість науковців, вважаємо готовність до здійснення ним професійно-педагогічної діяльності. На початку ХХ ст. у зв'язку з дослідженням психічних станів людини готовність трактувалася як установка, очікування, намір тощо.

Проблемою формування готовності особистості до певної діяльності займалось багато вчених. Психологи (М. Лук'янова [6]) трактують готовність як якість особистості, що визначає настанови на професійні ситуації та завдання або наявність певних потенціалів особистості до конкретної діяльності, якісний показник саморегуляції на соціальному, психологічному, фізіологічному рівнях. Так, у дослідженнях С. Альохіної [1], Є. Агафонові [1] готовність визначено як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами та властивостями особистості й утворює найважливішу сферу внутрішнього світу людини.

Аналіз педагогічних праць [4; 6; 7] дає можливість стверджувати, що готовність – це складне особистісне утворення, усталена структура якостей, здібностей, яка реалізується у діяльності і зумовлює плідність дій, вибіркову активність людини, керує її спрямованістю на вирішення професійно важливих завдань і характеризує особистісний підхід до них. Разом з тим, готовність відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, ініціативність, винахідливість, включає емоційну стійкість, забезпечує витримку, професійне мислення, яке дає змогу проникати у причинно-наслідкові зв'язки процесів та явищ, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтоване пояснення успіхів та невдач, передбачати результати роботи.

В. Лозова і Г. Троцько [5] трактують готовність як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійні знання, уміння, навички, професійне самовдосконалення. Л. Кадченко розглядає готовність як активний стан особистості, що викликає діяльність, змобілізованість сил на виконання завдання [4]. В. Сериков визначає готовність як результат діяльності, перш за все, навчальної, в умовах вищого навчального закладу [11].

На основі аналізу праць науковців вважаємо, що готовність – це багатогранне особистісне утворення, сукупність якостей, здібностей, особистісних характеристик особистості, які виявляються у діяльності та спрямовані на реалізацію поставлених професійних завдань, сприяють розвитку інноваційного мислення, аналізу результатів діяльності. Професійно-педагогічна готовність педагога, його прагнення до формування інноваційного потенціалу є важливими умовами підвищення ефективності навчання та виховання учнів.

Не викликає сумнівів, що повсякденна діяльність учителя наповнена пошуками й новаторством, являє собою інноваційний процес. Соціокультурна практика людського суспільства яскраво свідчить про те, що інновації є породженням високої загальної культури особистості.

Уміння вчителя здійснювати інноваційну діяльність, прагнення до виявлення інновацій у повсякденній педагогічній діяльності є стимуляторами його професійного зростання.

Безумовно, інновація як явище в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя має свою специфіку. О. Остапчук виділяє такі її особливості [8, с. 5]. По-перше, оскільки реалізується вона у сфері педагогічної підготовки, характерною її метою є зміна, спрямована на поліпшення і розвиток виховання й освіти. Тим самим результативність інновації визначається збільшенням освіченості учнів, сприятливим впливом на їхнє здоров'я, сприянням розкриттю їхніх задатків. По-друге, в основі педагогічної інновації лежить діяльність, спрямована на педагогічне нововведення (інноваційна діяльність). По-третє, інноваційна діяльність виявляється як сукупність аспектів професійно-педагогічної підготовки.

Отже, суб'єкти професійно-педагогічної підготовки виступають як суб'єкти інновації. Практична реалізація суб'єктами інноваційної діяльності виражається у здійсненні інноваційних процесів.

Інноваційний характер професійно-педагогічної діяльності виявляється тоді, коли суб'єкти цієї діяльності будь-яким чином взаємодіють із педагогічним нововведенням: освоюють, проектують, розробляють, апробують, упроваджують.

Загальноприйнятим є положення про тісний зв'язок інновацій з інтересом до професії вчителя, бажанням займатись нею, тобто із професійно-педагогічною спрямованістю особистості.

Таким чином, інновації відіграють велику роль у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, визначають становлення особистості педагога, успішність оволодіння інноваційними знаннями й навичками і, в результаті, – досягнення вершин професійної майстерності [2].

Висновки. Підбиваючи підсумок, зауважимо, що цілеспрямована психолого-педагогічна й методична підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності сприятиме підвищенню рівня їх професійної культури, формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, впровадженню до освітньої практики особистісно орієнтованого підходу до розвитку потенційних можливостей кожного учня.

Список використаної літератури

1. Алехина С.В. Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 15–22.
2. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 240 с.
4. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Л.П. Кадченко. – Х., 1992. – 20 с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник [для студентів пед. навч. закладів] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
6. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды : [монография] / М.И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2004. – 440 с.
7. Мильцов В.Ф. Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец.

13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Виктор Федорович Мильцов. – Челябинск, 2006. – 179 с.

8. Остапчук О.Є. Інноваційні процеси в освіті і пошук істини триває / О.Є. Остапчук // Підручник для директора. – 2003. – № 4. – С. 3–8.

9. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О.В. Попова. – Х., 2001. – 38 с.

10. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. Н.В. Межерикова]. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2007. – 544 с.

11. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования / В.В. Сериков // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 7. – С. 8–10.

12. Сидоренко Т.Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.Д. Сидоренко. – Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. інститут, 2002. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Есина Н.А. Роль инноваций в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя

В статье раскрыты понятия “профессионально-педагогическая подготовка”, “готовность”; выявлены структурные компоненты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, реализующиеся в действиях педагога и дающие возможность мобильно и гибко управлять деятельностью студентов; рассмотрены особенности инноваций в профессионально-педагогической подготовке; исследована роль инноваций в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: подготовка, профессионально-педагогическая подготовка, готовность, инновации, инновационная деятельность, инновационный процесс, инновационный потенциал.

Esina N. The role of innovation in vocational and educational training of future teacher

The article deals with the term “vocational educational training” as the process of mastering his knowledge, abilities and skills necessary for successful teaching activity. A variety of approaches and views on the problem of vocational and educational training suggests that it is not sufficiently investigated, due on the one hand, the versatility of the phenomenon under consideration and on the other - and diverse professional experience of teachers, “readiness” as a complex personality formation, an established structure characteristics, abilities, implemented in the activity and determines the fruitfulness of action, selective activity of man, led her to the decision of professionally important tasks and describes the personal approach to them. However, the willingness reflects the dynamism of the individual, the richness of its internal energy, initiative, resourcefulness, including emotional stability, providing exposure, professional thinking, which can penetrate into causation processes and phenomena, analyze their activities, to find science-based explanation successes and failures, predict results, identified the structural components of vocational teacher training: a constructive, research, organizational, communicative, creative and innovative. Innovative components implemented in the actions of the teacher and permeates the entire structure of his teaching activities, allowing mobile and flexibly manage the students, the features of innovation in vocational and educational training: first, because it is implemented in the area of teacher training, with the goal of a characteristic change aimed at improving and developing training and education. Thus, the impact of innovation is determined by increasing awareness of students, a favorable effect on their health, support of their instincts. Secondly, based on pedagogical innovation is the

activity aimed at pedagogical innovation (innovative activity). Thirdly, innovative activity appears as a set of aspects of vocational and educational training; investigated the role of innovation, which play an important role in vocational and educational training of future teachers, determine the formative teacher, successful mastery of innovative knowledge and skills and, as a result, achieve professional heights skills.

Key words: *education, vocational and educational training, readiness, innovation, innovation, innovation process, innovation potential.*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовано підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін з позицій удосконалення здоров'язберезувальної складової. До основних напрямів модернізації підготовки майбутніх учителів зараховано: введення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти природничих педагогічних спеціальностей відповідних змістовних елементів з використання здоров'язберезжних технологій; створення навчальних посібників і мультимедійних навчальних засобів здоров'язберезної спрямованості; пріоритетне використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах; індивідуалізацію навчання студентів у процесі кредитно-модульної форми організації навчально-виховного процесу на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій; здоров'яцентровану трансформацію змісту навчальних планів системи післядипломної освіти вчителів, створення ресурсних (інформаційно-освітніх) центрів при вищих навчальних закладах, що забезпечують підготовку майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі природничих дисциплін, здоров'язберезні технології, здоров'язберезна діяльність, модернізація.

Потужні глобалізаційні процеси, швидкі зміни умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку суспільства вимагають модернізації системи вищої освіти країни. Природничі науки є основою сучасних технологій, що визначає особливі вимоги до навчання з природничих дисциплін у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах та потребує адекватної моделі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Одним із найважливіших напрямів удосконалення педагогічної природничої освіти є актуалізація її спрямованості на здоров'язберезну діяльність, що можливо шляхом розвитку підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язберезжних технологій у професійній діяльності.

Проблеми вдосконалення навчання з природничих дисциплін останніми роками були предметом багатьох досліджень (Д.Д. Біда, Т.В. Вардуні, М.В. Гриньова, Н.В. Назаренко, С.Д. Рудишин, І.І. Сотніченко, С.В. Страшко, С.В. Стрижак, Л.М. Харченко, Р.І. Чернишева), але здоров'язберезний контекст професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін розглянуто недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати основні напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у контексті її здоров'язберезної спрямованості.

Процес трансформації вимог до педагогічної праці має постійний і неперервний характер, що потребує з'ясування інноваційних завдань, пов'язаних із діяльністю педагога, яких вимагають суспільство і часо. Сьогодні в умовах постіндустріального суспільства роль вищої освіти у функціонуванні соціуму й у житті кожної людини принципово змінюється: надзвичайно високі темпи накопичення людством наукового та практичного знання, значне ускладнення всіх видів людської діяльності ставлять незрівнянно вищі вимоги до рівня підготовки фахівця з дипло-

мом вищого навчального закладу, ніж це було раніше. На думку В.О. Попкова, це виражається, по-перше, в якісно більш “просунутому” рівні оволодіння ним тим обсягом знань, що потрібний для ефективної професійної реалізації; по-друге, в якісно глибшому й більш системному оволодінні людиною різними вміннями, технологіями та стратегіями пізнавальної й практичної діяльності; по-третє, у формуванні в неї особливості й мотивації до самостійного оволодіння знаннями й вміннями, які в результаті швидких змін професійної та соціальної сфери “виходять на поверхню” і зі сфери інтелектуально “просунутого” переходять у розряд мінімально необхідного [10, с. 7]. Перелічені вимоги відображають результат професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, який може задовольнити потреби держави, суспільства й особистості в сучасних умовах.

Як вважають В.П. Андрущенко і В.І. Бондар, “основу модернізації моделі педагогічної освіти мають складати сукупність ідей та підходів, серед яких провідними є: оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентного підходу; перехід від енциклопедичної докомпетентної парадигми освоєння змісту відповідної професії; ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як “внутрішньоосвітнього прирощування” і розвитку “Я-концепції”; ідея синергетизму в забезпеченні наступності, єдності і взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів; забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: професійної спроможності й особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системоутворюючими індикаторами якості випускника” [1, с. 13]. Наведені принципи та підходи були основою розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у контексті її здоров’язбережної спрямованості [7].

У нових суспільних умовах у розвитку системи професійної освіти “потрібно враховувати питання стандартизації підготовки фахівців у вищій школі, запровадження компетентного підходу у підготовці фахівців із вищою освітою, інтеграцію освітньої і наукової складових у діяльності вищої школи, підвищення якості освіти, демократизації вищої освіти та ін.” [4, с. 128].

Проблема модернізації системи вищої педагогічної освіти значно ширша, ніж розв’язання питань удосконалення природничо-наукової освіти. На думку Л.М. Харченка, мова йде про необхідність розробки нової стратегії людства, яка передбачає глибоку екологізацію освіти, бо за допомогою освіти екологічний імператив може перейти в імператив етичний, у відчуття належності людини до двох спільностей – планетарного співтовариства людей і біосфери [13, с. 78]. Модернізація педагогічної освіти повинна трансформувати освіту індустріальної епохи до інноваційної освіти інформаційного суспільства.

Вирішення освітніх завдань у сучасному цілісному особистісно-розвивальному педагогічному процесі вимагає незрівнянно вищої професійної кваліфікації від учителя, ніж це було в знаннєвій освіті. Специфічні ознаки педагогічної освіти полягають у такому: вона передбачає набуття професійної компетентності через професійну соціалізацію, що відбувається на основі неперервної практичної роботи майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах, проектування й апробації ними своїх професійних педагогічних моделей; засвоєння майбутнім учителем предмета своєї спеціальності відбувається в умовах поєднання фундаментальності (володіння методами науки), цілісності (учитель, на відміну від інженера або

співробітника лабораторії, не може працювати як вузький фахівець у якійсь одній сфері), професійної спрямованості (у процесі навчання спочатку моделюється ситуація майбутньої професійної діяльності, в якій предмет, що вивчається, виступатиме не як самоціль, а як засіб розвитку й виховання дітей); усі кафедри вищого педагогічного навчального закладу мають, незважаючи на відмінності, по суті, загальний предмет вивчення й дослідження – педагогічну діяльність, створюючи її цілісну картину в свідомості майбутнього педагога.

За сучасних умов, як вважає Е.В. Балакірева, наростає потреба в розвитку різних ланок професійної педагогічної діяльності в міжпредметній взаємодії, зумовлених процесами диференціації та інтеграції професійної педагогічної діяльності [2, с. 15]. Л.Ф. Тихомирова підкреслює, що найважливішою ланкою педагогічної діяльності вчителя останніми роками стає його здоров'язбережна діяльність і використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності [12, с. 296].

Модернізація змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах пов'язана, на думку Т.В. Вардуні, з реалізацією його ціннісного потенціалу для розвитку особистості й передбачає розробку концептуальних інтеграційних моделей змісту біологічної освіти з урахуванням досягнень біології, педагогіки, філософії, логіки, соціології тощо [5, с. 3]. С.В. Стрижак підкреслює, що “модернізація сучасної природничо-наукової освіти вимагає звернення до особистості вчителя, перегляду основних ланок його професійної діяльності” [11, с. 36].

Важливе місце природничих дисциплін у системі сучасної освіти підкреслює Л.М. Харченко, який наголошує на необхідності затвердження освіти, в основі якої є ясне розуміння місця людини в Природі, як насправді головне, що належить зробити людству вже найближчим часом [13, с. 78].

Розглянемо сутнісні характеристики напрямів модернізації підготовки у вищих навчальних закладах України майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності.

Зміна вимог до підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності зумовлена соціальним запитом на підготовку вчителів, здатних до здоров'язбережної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, пов'язана з питаннями євроінтеграції вітчизняної вищої освіти, зміною концепцій щодо ролі освіти в збереженні, зміцненні та формуванні здоров'я молоді, розвитку нових поглядів на процеси професійної підготовки й соціалізації майбутніх учителів. Перелічені вимоги зумовлюють стратегічні напрями модернізації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності відповідно до потреб держави, суспільства, роботодавців, майбутніх учителів, учнів та їхніх батьків.

Останніми роками у вирішенні питань збереження здоров'я в системі освіти визначилися два напрями: з одного боку, це поширення ефективних програм упровадження знань про збереження здоров'я, заснованих на сучасних дослідженнях із соціальної психології, валеології, гігієни; з іншого – це розвиток навчального середовища, сприятливого для дитини, в якому враховані головні потреби й умови здоров'язбереження.

Сучасній школі потрібен учитель, здатний до забезпечення не тільки здоров'язбережної діяльності як процесу фізичного вдосконалення дитини, а й всебічної педагогічної діяльності зі зміцнення та формування здоров'я дитини, до роботи в шкільній команді фахівців з фізичної культури, психологів, соціальних педагогів,

до організації та координації здоров'язбережної діяльності шкільного колективу. Таким організатором за наявності відповідної підготовки повинен стати вчитель природничих дисциплін, зміст професійної підготовки якого є достатнім фундаментом для здоров'язбережної діяльності.

Забезпечення якості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності можливе завдяки впровадженню відповідного змісту щодо використання здоров'язбережних технологій до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти зі спеціальності "Природнича освіта" на засадах вимог Євросоюзу й Болонського процесу; послідовної організації навчання у вищому навчальному закладі згідно з процесом професійної соціалізації студентів на засадах кредитно-модульної системи із чітким розподілом навчального матеріалу на змістові модулі та прозорою системою контролю на кожному етапі навчання. Крім того, чіткий розподіл навчального матеріалу підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності на змістовні модулі й прозора система контролю дають змогу забезпечити підвищення кваліфікації та перепідготовку вчителів як у системі післядипломної освіти педагогічних працівників, так і в самоосвіті, навчання на робочому місці тощо, тим самим забезпечити залучення вчителів природничих дисциплін до послідовного навчання здоров'язбережних технологій упродовж усього життя та професійної діяльності.

Практична реалізація модернізації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій передбачає введення в навчальні плани підготовки університетів навчальних курсів, спрямованих на пропедевтику майбутньої педагогічної здоров'язбережної діяльності й розвиток власної здоров'язбережної компетентності студентів (у нашому дослідженні запропоновано навчальну дисципліну "Культура здоров'я"); інтегрованих курсів, розроблених як міждисциплінарні (у нашому дослідженні запропоновано дисципліну "Валеологія"); розвиток проблемного навчання з використанням сучасних освітніх технологій; індивідуалізацію навчання завдяки диференціації навчального матеріалу за модульним принципом; використання різноманітних форм квазіпрофесійної діяльності в навчальному процесі, що потребує внесення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з природничо-наукових спеціальностей відповідних змістовних елементів щодо використання здоров'язбережних технологій [7].

Діяльність учителів природничих дисциплін з використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності значно ширша, ніж тільки викладання в класі питань стосовно здоров'я та профілактики його порушень. Повноцінна здоров'язбережна діяльність ґрунтується на якісній підготовці, вимагає теоретичних і практичних знань та навичок. В.П. Горащук вважає, що "у навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів України викладається предмет валеологія, зміст і філософія якого не відповідають завданню формування високого рівня культури здоров'я майбутнього вчителя в повному обсязі" [6, с. 39]. Ми бачимо шляхи вдосконалення викладання валеології й реалізацію інноваційної системи підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності в напрямі фундаменталізації навчання, врахування регіональних пріоритетів, розвитку відповідних компетенцій, використання активних форм і методів навчання. Нами створено різні моделі навчальних посібників і засобів медіа-освіти для забезпечення підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у профе-

сійній діяльності, які дають змогу студентам послідовно поглибити знання з окремих модулів, зробити вибір між прикладними й фундаментальними питаннями, між уніфікованою та регіонально спрямованою інформацією, між традиційними формами й методами навчання та інноваційними, між спрямованістю на енциклопедичність або компетентність. Наше дослідження підтвердило ефективність такого підходу в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності, тому ми пропонуємо як важливий напрям модернізації створення навчальних посібників і мультимедійних навчальних засобів для забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Технологічна складова навчання є найважливішим компонентом здоров'язбереження в освіті. В.П. Беспалько вважає, що оновлення школи можливе тільки шляхом науково обґрунтованого вдосконалення педагогічної технології, що являє собою суворо наукове проектування в класній кімнаті педагогічних процесів, які гарантують успіх [3, с. 3]. Використання освітніх технологій не може бути копіюванням сценарію з підручника, а є складним завданням, яке потребує глибоких знань із вікової фізіології та психології, педагогіки, валеології. Наш досвід свідчить, що важливим напрямом модернізації є пріоритетне використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах.

В умовах існуючої системи вищої освіти, з її жорсткою регламентацією процесу навчання, дуже важко сформувавши ініціативну, діяльну людину з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, всебічно розвинену особистість, самостійного громадянина демократичного суспільства. У зв'язку із цим перетворення системи вищої освіти повинно бути спрямовано на індивідуалізацію системи багаторівневого навчання, одним із шляхів реалізації чого є проектування індивідуально-освітнього маршруту студента.

Відповідно до нових поглядів на професійну соціалізацію майбутніх учителів модернізація підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності повинна забезпечити формування власної здоров'язбережної компетентності; здоров'язбережну спрямованість у вивченні людиноцентрованих дисциплін; гуманітаризацію навчання завдяки підвищенню рівня знань із соціальних питань щодо здоров'я та використання здоров'язбережних технологій; перехід від навчання в межах окремої дисципліни до засвоєння професійно важливих компетентностей. Розв'язання цих завдань можливе тільки в умовах індивідуалізації навчання студентів у процесі кредитно-модульної форми організації навчально-виховного процесу у вищій школі та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

На думку В.П. Горащука, “навчальний план вищих педагогічних навчальних закладів повинний орієнтувати майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня, давати йому визначений запас знань з випередженням” [6, с. 42]. Автор підкреслює, що “випередження нинішніх потреб системи освіти в різному кваліфікаційному рівні фахівців, закладене в навчальні плани й програми педагогічних інститутів, повинно складати 15–20 років” [6, с. 42]. Згідно з модернізацією підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій особливої уваги потребує розгляд інноваційної функції вищої освіти, яку дослідники бачать у формуванні, поширенні та впровадженні ідей, спрямованих на

розв'язання професійних і загальнокультурних завдань нового класу. На думку О.Г. Пашкова, ця функція здійснюється за допомогою проведення наукових досліджень (фундаментальних і прикладних), поширення результатів науково-дослідної й науково-технічної діяльності, створення та розвитку малих підприємств інноваційного типу, реалізації інноваційних освітніх програм, засвоєння сучасних інформаційних технологій і можливостей використання їх студентами в різних сферах суспільного виробництва та творчого розвитку особистості [9, с. 8]. Підтримка інноваційної спрямованості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності можлива в умовах навчального середовища, яке органічно поєднує навчальну та наукову діяльність, реалізує інноваційні дослідницькі й освітні програми. В умовах швидких суспільних змін відповідне навчальне середовище має гарантувати підтримку вчителю щодо використання здоров'язбережних технологій упродовж усього періоду професійної діяльності. У цьому аспекті важливим стає залучення закладів, які забезпечують підвищення та перепідготовку педагогічних кадрів, до формування цілісної системи здоров'язбережної діяльності через трансформацію змісту навчальних планів системи післядипломної освіти вчителів, створення ресурсних (інформаційно-освітніх) центрів при вищих навчальних закладах, зокрема при університетах.

Наприкінці зазначимо, що Україна має розвинену систему вищої освіти, яка дає їй змогу зберігати достатньо високі позиції за індексом розвитку людського потенціалу. Згідно з "Доповіддю про людський розвиток – 2013" ПРО ООН, Україна посіла 78-ме місце, яке вона розділила з Македонією, а позаду з-поміж країн Європи лишилися лише Молдова та Боснія і Герцеговина з індексами 0,660 та 0,735, відповідно [8]. Зважаючи на негативну динаміку рейтингу серед країн світу за досліджуваним індексом (2010 р. – 69-те місце, 2012 р. – 78-ме місце), стає зрозумілим, що за умови погіршення якості освіти та показників здоров'я, наша країна, географічно знаходячись у Європі, надалі поступатиметься у світових рейтингах країнам з менш розвинених частин світу. Запропоновані основні напрями модернізації природничо-наукової освіти забезпечать формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності та сприятимуть збереженню, зміцненню та формуванню здоров'я тих, хто навчається, у загальноосвітніх навчальних закладах. Витрати української освіти на модернізацію підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності повернуться суспільству розумними учнями в школі, здоровими дітьми в родині, благополуччям та сталим розвитком країни.

Висновки. До основних напрямів модернізації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності зараховано: внесення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з природничо-наукових спеціальностей відповідних змістовних елементів щодо використання здоров'язбережувальних технологій; створення навчальних посібників і мультимедійних навчальних засобів для забезпечення ефективною підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережних технологій у професійній діяльності; пріоритетне використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах; індивідуалізацію навчання студентів у процесі кредитно-модульної форми організації навчально-виховного процесу

у вищій школі та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; трансформацію змісту навчальних планів системи післядипломної освіти вчителів, створення ресурсних (інформаційно-освітніх) центрів при вищих навчальних закладах, зокрема при університетах.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : [зб. наук. праць] / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – Вип. 28. – С. 12–20.
2. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Э.В. Балакирева. – СПб., 2008. – 45 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.
4. Біла книга національної освіти України : проект / за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
5. Вардуни Т.В. Трансформация теорий и содержания биологического образования учителей в ХХ веке как предпосылка проектирования его современных моделей : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т.В. Вардуни. – Ростов-на-Дону, 2007. – 44 с.
6. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.П. Горащук. – Х., 2004. – 458 с.
7. Єфімова В.М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика / В.М. Єфімова. – Сімферополь : Антикава, 2011. – 480 с.
8. Індекс розвитку людського потенціалу 2013 (рейтинг України) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infolight.org.ua/content/indeks-rozvitku-lyudskogo-potencialu-2013-reyting-ukrayini>.
9. Пашков А.Г. Теоретико-методические основы профессионального образования / А.Г. Пашков // Педагогика профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений [3-е изд.] / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков ; под ред. В.А. Сластёнина]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – С. 5–36.
10. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования : [учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академический проспект, 2010. – 342 с.
11. Стрижак С.В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стрижак Сергій Вікторович. – Полтава, 2005. – 237 с.
12. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тихомирова Людмила Федоровна. – Ярославль, 2004. – 339 с.
13. Харченко Л.Н. Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Харченко Леонид Николаевич. – Ставрополь, 2002. – 399 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Єфімова В.М. Здоровьесберегающее направление модернизации профессиональной подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин

В статтє обоснованы подходы к модернизации профессиональной подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин с позиций совершенствования здоровьес-

сберегающей составляющей. К основным направлениям модернизации подготовки будущих учителей отнесено: введение в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования естественнонаучных педагогических специальностей соответствующих содержательных элементов по использованию здоровьесберегающих технологий; создание учебных пособий и мультимедийных учебных средств здоровьесберегающей направленности; приоритетное использование интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин; индивидуализацию обучения студентов в процессе кредитно-модульной формы организации учебно-воспитательного процесса на основе применения информационно-коммуникационных технологий; здоровьесцентрированную трансформацию содержания учебных планов системы последипломного образования учителей, создание ресурсных (информационно-образовательных) центров при высших учебных заведениях, обеспечивающих подготовку будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущее учителя естественнонаучных дисциплин, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая деятельность, модернизация.

Yefimova V. Health protecting direction of future science teachers' professional training modernization

The paper substantiates approaches to future science teachers' professional training modernization from the perspective of improvement of health protecting component. The main directions of modernizing future teachers' professional training include: introduction of the respective content elements on the use of health protecting technology to the State educational standard of higher professional education of science teaching specialties; creating manuals and multimedia training aids of health protective orientation; priority use of interactive methods in future science teachers' professional training; individualization of students' education in the process of credit-modular forms of organization of the educational process in higher school on the basis of information and communication technology; health centered transformation of curricular content in the system of post graduate teachers' education, creating resource (information educational) centers in higher educational institutions providing future teachers' training.

Proposed directions of modernizing pedagogical education will provide the formation of future science teachers' readiness to the use of health protecting technology in their professional activity and will help to preserve, strengthen and form the health of students of secondary schools.

Key words: professional training, future science teachers, health protecting technology, health protecting activity, modernization.

ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему професійного здоров'я вчителя у його діяльності, виявлено особливості професії вчителя, що негативно впливають на стан його здоров'я, визначено основні професійні захворювання, розкрито сутність поняття "професійне здоров'я вчителя".

Ключові слова: здоров'я, професійне здоров'я вчителя, професійна деформація, емоційне вигорання.

Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє [6, с. 104]. Сучасні умови розвитку педагогічної освіти вимагають від учителя все більш інтегрованих знань ефективної організації навчально-виховного процесу, треба бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Педагог повинен не лише володіти певними знаннями, уміннями та навичками, а й ефективно реалізовувати їх у своїй професійній діяльності, завжди розвиватися та вдосконалюватися. Одним із найважливіших напрямів професійної діяльності вчителя є турбота про здоров'я тих, із ким він взаємодіє, проте слід не забувати і про власне здоров'я. На жаль, більшість людей цінність здоров'я тільки декларує. Зумовлено це, на нашу думку, перш за все, недостатньою компетентністю в питаннях збереження та зміцнення власного здоров'я. Педагог, який розуміє цінність здоров'я, зможе забезпечити необхідний рівень організації навчального-виховного процесу, бути прикладом у питаннях здоров'язбереження. Не можна не погодитися з твердженням про те, що хворий учитель не може виховувати здорових учнів.

Мета статті полягає у визначенні проблеми професійного здоров'я вчителя, виявленні особливостей його професійної діяльності, розкритті сутності поняття "професійне здоров'я" та визначенні основних професійних захворювань педагога.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що проблемою психічного і фізичного здоров'я педагогів, синдрому емоційного вигорання займаються О. Асмаковець, В. Бобрицька, Г. Зайцев, Л. Мітіна, Г. Мітяєва, М. Смірнов, В. Єфімова та ін. Проте питання професійного здоров'я вчителя недостатньо окреслені у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя.

Професія вчителя належить до професій підвищеного ризику, з дуже низькими показниками психічного і фізичного здоров'я, тому нас, насамперед, цікавить професійний аспект здоров'я.

Здоров'я – це складний, системний феномен, який визначається як філософська, соціальна, економічна категорії, як індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, таке, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем. Г. Мітяєва вважає, що здоров'я людини – це, перш за все, процес збереження і розвитку його психічних і фізіологічних якостей, оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості життя [2, с. 8]. На нашу думку, здоров'я – це необхідна умова нормальної, активної життєдіяльності та

працездатності людини. Поняття “здоров’я” має свої специфічні прояви на біологічному, психологічному і соціальному рівнях. На біологічному рівні здоров’я розглядають як динамічну рівновагу роботи всіх внутрішніх органів і їх адекватне реагування на вплив навколишнього середовища. Різні види серйозних органічних порушень впливають на зміни в психіці, особистісний статус і соціальну поведінку людини. Чим важче захворювання організму, тим сильніше воно впливає на стан психічного і соціального здоров’я. Таким чином, рівень фізичного здоров’я виявляє міру благополуччя у функціонуванні організму. Психологічний рівень здоров’я пов’язаний з особистісним контекстом, у межах якого людина постає як психічне ціле. Серед критеріїв психологічного здоров’я особливо значущі такі, як інтегрованість особистості, її гармонійність, урівноваженість, духовність, орієнтація на саморозвиток. Психологічний і соціальний рівні взаємозв’язані між собою. Проте в другому випадку людину розглядають як істоту суспільну, і тут більш важливими є питання не впливу соціуму на здоров’я особистості, а виконання людиною своїх соціальних функцій. Соціальне здоров’я визначається кількістю і якістю міжособистісних зв’язків індивіда і мірою його участі в житті суспільства. Порушення у сфері соціального здоров’я можуть бути зумовлені домінуванням певних особових властивостей (конфліктністю, егоцентризмом тощо) [1, с. 35].

Сьогодні стан професійного здоров’я педагогів викликає занепокоєність. На жаль, статистика стверджує, що 60% учителів постійно відчують психологічний дискомфорт під час роботи; 85% – перебувають у постійному стресовому стані; 33% жінок-педагогів мають захворювання нервової системи, оскільки їхня професійна діяльність негативно впливає на сімейні стосунки.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що науковці дають різні визначення поняття “професійне здоров’я”. Так, А. Маклаков під професійним здоров’ям розуміє певний рівень характеристик здоров’я фахівця, що відповідає вимогам професійної діяльності і забезпечує її високу ефективність [3, с. 174].

На думку Н. Гончарової, професійне здоров’я вчителя – це цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дає вчителю змогу максимально продуктивно реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності, протидіючи негативному впливу професійних чинників [4, с. 49].

Л. Мітіна визначає професійне здоров’я вчителя як “здатність організму зберігати і активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особи вчителя в усіх умовах перебігу професійної діяльності” [5, с. 222]. Науковець розглядає проблеми професійного здоров’я з позицій професійного довголіття вчителів, а показником професійного здоров’я і довголіття вчителя є три інтегральні характеристики: педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність і емоційна (поведінкова) гнучкість [5]. На нашу думку, професійне здоров’я вчителя – це функціональний стан організму за фізичними і психічними показниками, що розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності, а також стійкість до несприятливих факторів (нерівномірність навантаження, високе нервово-емоційне напруження, можливість виникнення конфліктних ситуацій, нерегламентований графік роботи), пов’язаних із цією діяльністю. Слід зазначити, що професійне здоров’я вчителя – це багатокomпонентне поняття, яке, крім взаємодії фізичного, психічного і соціального аспектів здоров’я, що перебуває у сфері відповідальності самої людини, включає в себе професійну придатність.

Педагогічна діяльність має свою специфіку і відрізняється від інших категорій праці постійним нервово-емоційним напруженням. Професія вчителя насичена мі-

жособистісними контактами, а отже, і високою ймовірністю конфліктів. Це потребує від учителя високої врівноваженості, терплячості, стриманості у ситуаціях, які стимулюють інтенсивне збудження. Також педагогічна діяльність одночасно виступає як праця, що має фізичне та інтелектуальне (розумове) навантаження. Професії вчителя характерна відсутність чітких часових меж: нелегко встановити, коли закінчується виробнича, “службова” діяльність і починається суспільна. Він продовжує трудитися і в позаурочний час: аналізує проведені заняття, продумує та розробляє зміст наступних, аналізує та нагромаджує нові знання. Але навіть після припинення роботи думки про неї ще зберігаються, що виснажує нервову систему та часто призводить до виникнення неврозів. Також діяльність учителя характеризується нерівномірністю навантаження, розподілом уваги одночасно на декілька видів діяльності (творчу, організаторську, дослідницьку), постійним навантаженням на голосовий апарат. Слід зауважити, що всі ці особливості роблять діяльність учителя значно складнішою, ніж у сфері обслуговування та матеріального виробництва. Таким чином, вже через 5–7 років постійної роботи в навчальному закладі у вчителя з’являються порушення здоров’я та захворювання (виснаження, педагогічні кризи, дистреси, професійна деформація, емоційне вигоряння тощо), які відчутно знижують працездатність і ефективність професійної діяльності.

М. Смірнов визначає такі порушення здоров’я у педагогів: нервові розлади, порушення серцево-судинної системи, остеохондроз, порушення обміну речовин, системи травлення, захворювання верхніх дихальних шляхів, патологія зору, у жінок – різноманітні гінекологічні захворювання [7, с. 228], а також розкриває особливості професійної деформації й емоційного вигоряння вчителя. Професійна деформація порушує цілісність, знижує рівень адаптації й ефективність професійного функціонування. Професійне вигоряння педагогів виражається у стані фізичного стомлення і розчарування, виснаження і зношення, яке відбувається в результаті сильно завищених вимог до власних ресурсів і сил, що виникає у людей, зайнятих у професійних сферах “людина – людина”. Існують дві стадії розвитку емоційного вигоряння: перша виявляється зниженням якості інтелектуальної складової роботи; друга характеризується повною втратою інтересу до роботи і життя взагалі, емоційною байдужістю, отупінням, відчуттям повної відсутності сил. Науковець вважає, що у зв’язку з прогресуючим погіршенням стану здоров’я вчителів важливим є завдання підвищення обізнаності педагогів у питаннях збереження і зміцнення здоров’я самих вчителів [9, с. 260–289].

За даними дослідження американського Національного інституту проблем здоров’я і професійної безпеки, у наш час понад 35 млн людей у всьому світі страждають на клінічну форму синдрому хронічної втоми. На початку 1970-х рр. цей стан було визначено як синдром “емоційного вигоряння” [6, с. 104]. Синдром емоційного вигоряння як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця є наслідком тривалого професійного стресу. На сьогодні у Міжнародній класифікації хвороб навіть виділено окремий стан – “професійний стрес” [8, с. 17]. Р. Дем’янчук виділяє симптоми емоційного вигоряння – стомлення, виснаження (після активної професійної діяльності); психосоматичні проблеми (коливання артеріального тиску, головні болі, захворювання травної і серцево-судинної систем, неврологічні розлади, загострена сприйнятливості до інфекційних захворювань); порушення сну [10, с. 17–18].

Таким чином, педагогічна професія характеризується постійними нервово-емоційними навантаженнями, психоемоційним напруженням, дистрессами, які ста-

ють причинами професійних захворювань. Тому для профілактики і корекції виявлених станів, зниження рівня захворюваності та підтримки професійного здоров'я вчителя необхідна система заходів, спрямованих на формування здоров'язбережної компетентності вчителя, яка включає в себе наявність ефективних методів, форм і технологій щодо зміцнення та збереження здоров'я; формування державної системи охорони здоров'я педагогів.

Висновки. Отже, сьогодні проблема професійного здоров'я вчителя має стати одним із найважливіших напрямів системи педагогічної освіти. Кожен сучасний педагог повинен усвідомлювати значущість власного здоров'я як найважливішої професійної цінності, необхідної умови для здійснення професійної діяльності; чітко розуміти особисту відповідальність і активну роль у збереженні та зміцненні власного здоров'я; володіти знаннями щодо специфіки педагогічної діяльності і впливу професійних чинників на його здоров'я. Зміцнення здоров'я вчителя забезпечить підвищення якості його життя, ефективності професійної діяльності та зменшить ризик порушень здоров'я підростаючого покоління.

Список використаної літератури

1. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – 351с. : ил. – (Серия “Практикум по психологии”).
2. Митяева А. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Митяева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2010. – 192 с.
3. Маклаков А. Общая психология : учеб. для вузов / А. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 582 с.
4. Гончарова Н. Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Гончарова. – Волгоград, 2005. – 181 с.
5. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
6. Трошій Н. Професійна безпека майбутніх педагогів / Н. Трошій // Матеріали науково-практичної конференції молодих учених ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2013. – С.104–105.
7. Смирнов Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.
8. Мешко Г. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів / Г. Мешко // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матер. регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2006. – С. 17–21.
9. Смирнов Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
10. Демьянчук Р. Как не “сгореть” у учительского стола / Р. Демьянчук // Советы психолога / под ред. проф. Л. Шипициной. – СПб. : Просвещение, 2006. – 93 с.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2013.

Зорина М.А. Профессиональное здоровье учителя как важная составляющая его деятельности

В статье рассмотрена проблема профессионального здоровья учителя в его профессиональной деятельности, выявлены особенности профессии учителя, негативно влияющие на состояние его здоровья, определены основные профессиональные болезни, раскрыта суть понятия “профессиональное здоровье учителя”.

Ключевые слова: *здоровье, профессиональное здоровье учителя, профессиональная деформация, эмоциональное сгорание.*

Zorina M. Health professional teachers as an important part of its activities

The paper considers the problem of occupational health teacher in his professional activities, identified features of the teaching profession, which have a negative effect on the state of his health, the basic occupational diseases, disclosed the essence of the concept of “health professional teacher.”

Nowadays the conditions of the development of teachers education require from teachers more effective integrated knowledge, more than that teachers must be not only very well educated, but above all competent. One of the most important areas of teachers professional activity is to take care of students health and their own health. The teachers profession as a professional group belongs to a high-risk occupations with very low levels of physical and mental health, that is why we are primarily interested in the professional aspect of health.

State of health of professional educators is a big concern these days. Educational activity is a very specific one and differs from the other categories of labor by constant nervous and emotional stress. The teachers profession is full of interpersonal contacts, and therefore has a high probability of conflicts characterized by the absence of clear time limits, work overload, and constant pressure on vocal apparatus. Thus, teachers health is decreasing already after 5-7 years of continuous work in school. The professional diseases are educational crises, dipression, professional deformation, emotional burnout, etc.).

As said above, the teachers profession is characterized by constant neuro-emotional stress, psycho-emotional stress, distress, which are the causes of occupational diseases. Therefore, there is a need in a so-called health-promoting system which includes effective forms, methods and technologies to enhance and maintain teachers health.

Key words: *health, occupational health teacher professional deformation, emotional combustion.*

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Висвітлено потенційні можливості педагогічної практики щодо формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання. У дослідженні використано дані анкетного опитування майбутніх учителів фізичного виховання щодо організації педагогічної практики в загальноосвітній школі. Доведено, що прикладні творчі завдання, які повинні в період педагогічної практики вирішувати майбутні вчителі фізичного виховання, стимулюють студентів до активної творчої роботи, розвивають творчу активність, професійну спрямованість та особисту зацікавленість.

Ключові слова: майбутній учитель фізичного виховання, педагогічна творчість, педагогічна практика, активізація.

Розуміння проблем сьогодення щодо підготовки майбутніх фахівців сфери фізичного виховання, спорту й здоров'я зобов'язує кожного викладача замислитися над викликами обраної професійної сфери та окреслити перспективи індивідуальної самокорекції та самопрограмування.

Перш за все, це стосується включення в сферу своєї відповідальності декількох не задекларованих видів робіт та трансформації певних ціннісних установок у процесі викладання. Таке включення має бути наслідком великої поваги, а може й любові до обраної професії та покликано допомогти уникнути випадкових помилок і неприємних тенденцій [1, с. 14].

Очевидні причини зазначених змін полягають у тимчасовому погіршенні демографічної ситуації, збільшенні кількості "випадкових" студентів-фізкультурників, запровадженні та лобіюванні в навчально-виховний процес окремих параметрів Болонського процесу тощо. Генеральною гіпотезою цього наукового повідомлення є теза: успішний викладач у сфері фізичного виховання у XXI ст. повинен не стільки інформувати й насаджувати рухові навички, скільки надихати до автономних дій і стимулювати особистий інтерес студентів до навчальної дисципліни та її самостійного засвоєння в зоні автономної поведінки [2, с. 36].

Зрозуміло, що на сучасному етапі становлення професійної освіти вчителів фізичного виховання значно підвищуються вимоги суспільства до творчого потенціалу молоді; інтенсивно ведеться пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки вчителів, готових до педагогічної творчості, яка сприяє самореалізації як учителів, так і їх вихованців.

Таким чином, творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є й умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці. Саме педагогічна творчість учителя значною мірою зумовлює впровадження особистісно орієнтованих освітніх технологій, створення сприятливих умов для внутрішнього саморуку (саморозвитку, самовдосконалення) педагога і школяра. Нині творчий педагог – це, перш за все, дослідник, який володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом,

потребою в професійному самовихованні й активним використанням передового педагогічного досвіду [3, с. 76]. За таких умов проблема формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки набуває особливої актуальності.

Проблема педагогічної творчості вчителів має актуально-перспективний характер і вивчалася не одним поколінням дослідників з різних боків і під різним кутом зору. Серед найбільш впливових наукових шкіл слід зазначити ті, що існували на вітчизняному просторі: І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.

І. Зязюн наголошує на тому, що педагогічною творчістю є здатність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, перш за все свій розум, допомогти їй мобілізувати інтелектуальні сили, навчити її розуміти і створювати прекрасне своєю працею, своїми зусиллями [4, с. 20].

Відомі в Україні та й за її межами дослідники [5, с. 37] визначають педагогічну творчість учителя як співтворчість у педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які постійно розв'язує педагог в умовах педагогічної праці.

Спрямуванню студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначенню шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці Л. Ведерникової, О. Волошенко, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Н. Щуркової та ін.

Серед наукових висновків слід назвати розуміння педагогічної творчості як діяльності, яка зміщується в бік стратегії саморозвитку особистості та рефлексії, що зумовлюють формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості, і в цьому сенсі педагогічна творчість завжди супроводжує самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення, прагнення до постійного зростання людини [3, с. 69].

Мета статті полягає у висвітленні параметрів стимулювання самостійно-творчої діяльності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі розвитку педагогічної творчості.

У цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров'я нації” (1998 р.) зазначено, що пріоритетним напрямом кадрової політики в галузі фізичного виховання, фізичної культури і спорту є підготовка нового покоління спеціалістів, підвищення їхнього професіоналізму на всіх рівнях діяльності. Від цих спеціалістів очікується формування в учнівській молоді потреби у зміцненні здоров'я засобами фізичної культури і спорту; розроблення й реалізація ефективного дидактичного наповнення змісту фізичного виховання у навчальних закладах; збільшення обсягу рухової активності дітей, учнів і студентів залежно від психофізіологічної потреби в рухах; підвищення якості навчального процесу з фізичного виховання тощо.

Саме тому нині ставляться підвищені вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Упродовж навчання у вищому навчальному закладі вони мають не тільки в повному обсязі й глибоко оволодіти системою наук про особливості фізичного виховання школярів, методику проведення занять з фізичного виховання, а й навчитися творчо застосовувати ці знання на практиці [6, с. 3].

За цих причин у формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання важливе місце приділяється активізації самостійної творчої роботи студентів, яка здебільшого відбувається під час педагогічної практики, що спрямована на саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів фізичного вихо-

вання. Головна мета активізації – формування активності студентів, зростання якості навчально-виховного процесу.

Виділяються такі основні фактори налаштування студентів до активності в педагогічному процесі. Це, насамперед: креативний, дослідницький характер навчальної діяльності, який дає змогу стимулювати у студентів творчий інтерес, а це, в свою чергу, стимулює їх до активної самостійної творчої діяльності, до пошуку нових знань [7, с. 20]; фаховий інтерес, який є головним мотивом активізації студентів. Цей фактор необхідно враховувати вже у процесі формування навчального матеріалу [6, с. 11]. Студент ніколи не стане вивчати конкретну ситуацію, якщо вона надумана і не відображає реальної дійсності, й не буде активно обговорювати проблему, яка йому не цікава. І, навпаки, інтерес його різко зростає, якщо матеріал містить: характерні проблеми, які зустрічалися в житті; змагання в процесі навчання; ігровий характер проведення занять. Добре організоване ігрове заняття має містити “пружину” для саморозвитку студента; емоційно-ціннісний вплив, який пробуджує бажання активно включитися в колективний процес навчання, зацікавленість, яка приводить до саморуку суб’єктів навчання [4; 5; 8].

З аналізу всіх вищеназваних положень стає очевидним, що найбільші “творчорозвивальні” потенції має зона автономної поведінки, а саме педагогічна практика. На останньому курсі студенти спеціальності “Фізичне виховання” проходять педагогічну практику в якості вчителя фізичного виховання в школі. Вона розглядається як основний процес, який дає змогу визначити студенту своє ставлення до обраної професії і її місце в житті, як основа для цілеспрямованого формування і вдосконалення педагогічних знань і досвіду, як середовище морального і психологічного загартування майбутнього вчителя [6, с. 6]. Ця практика має на меті сприяти якісній підготовці студентів до самостійної роботи, творчого виконання основних професійно-педагогічних функцій у якості вчителя фізичного виховання в реальних умовах навчально-виховного процесу, а також відповідно до сучасних вимог до працівників педагогічної праці, розвитку інтересу студентів до обраної професії [3, с. 186].

На сьогодні відповідно до сучасних вимог школи у процесі проведення уроків використовується індивідуально-диференційований підхід до кожного учня. Саме тому вчителю фізичного виховання необхідно не тільки кваліфіковано виконувати свої професійні обов’язки, а й неодмінно творчо конструювати і проводити уроки для розвитку фізичних якостей учнів, зміцнення їхнього здоров’я [8, с. 98]. Практична діяльність учителя фізичного виховання складається з проведення уроків, організації позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи, підготовки до спортивних заходів, створення оптимальних умов для зміцнення здоров’я учнів, їхнього фізичного розвитку, підготовки шкільного фізкультурного активу. Тому студенти під час проходження педагогічної практики в школі повинні удосконалювати свою педагогічну діяльність, опановувати шкільну методику фізичного виховання й реалізувати свої творчі можливості [3; 5; 7; 8].

Наш досвід проведення практики свідчить про наявність різних ціннісних установок на початку практики. Наведемо на користь останньої тези результати педагогічного експерименту. На запитання: “З якими установками Ви плануєте проводити заняття з фізичного виховання в школі?” 77% відповіли, що заняття в цей період будуть проводити, суворо дотримуючись регламенту й положень, і тільки 23% відзначили, що застосують свої творчі здібності для того, щоб зробити для учнів уроки з фізичного виховання насиченими унікальними авторськими прийомами й оригінальними по суті. Такі дані детермінували до подальшої наукової пра-

ці з розвитку педагогічної творчості студентів засобами інноваційних технологій і прикладних методик. Під час здійснення педагогічної практики майбутнім учителям було запропоновано виконати певні вправи: провести змагання за власним сценарем серед молодших класів; організувати концепт-конкурси в номінації “Ідеальний спортивний вечір”, “Кращий сценарій уроку”, що дало змогу занурити всіх студентів без винятку в пошук унікальних конструкцій. Запропоноване навчання дає студентам змогу набути досвіду проведення уроків за допомогою самостійно вигаданих методів і прийомів, найбільш повно реалізувати власну природу в умовах об’єктивної дійсності професії.

Після завершення педагогічної практики ми знову провели аналогічне опитування та отримали надихаючі результати: 76% опитаних упевнені, що будуть підвищувати рівень педагогічної творчості через самоосвіту; 24% зазначили, що надалі активізують творчу діяльність не тільки в закріпленому за ними класі, а їх можливості поширяться на паралельні. Вони будуть залучати своїх однокласників з інших шкіл для проведення й організації змагань, творчих уроків з фізичного виховання, різноманітних конкурсів. До цієї роботи долучалися і самі школярі, які з радістю брали участь у заходах, організовуваних і проведених студентами-практикантами. 79% респондентів відзначили, що в ході педагогічної практики з використанням різних творчих завдань значно активізували самостійну творчу діяльність, позитивно оцінили значення педагогічної творчості в діяльності вчителя фізичного виховання і можливості її формування через педагогічну практику. Адже педагогічна практика, як всі вони відзначили, формує творчий стиль мислення у майбутніх учителів фізичного виховання.

Висновки. Отже, як ми бачимо, педагогічна практика повинна стимулювати студентів до активної самостійної творчої роботи, формувати в них певні якості і вміння, а саме: професійно-творче мислення, творчу активність, оригінальність і креативність під час проведення різних видів робіт. Для якісної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до роботи у школі буде корисним цикл нестандартних, креативних занять, що сприяють формуванню педагогічної творчості. Тому педагогічну практику студентів у школі необхідно організовувати й проводити з урахуванням індивідуальних потреб школярів, сучасних тенденцій школи, із застосуванням нововведень під час проведення уроків з фізичного виховання, позакласних, оздоровчо-спортивних заходів.

У результаті дослідження встановлено, що проведення педагогічної практики в педагогічних університетах, де готують майбутніх учителів фізичного виховання, значною мірою ґрунтується на репродуктивних засадах. Активізація творчих самостійних проявів студентів не має цілеспрямованого характеру, відбувається стихійно, епізодично.

Принципові засади активізації творчої діяльності майбутніх учителів фізичного виховання ґрунтуються на таких концепціях: єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів; самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від загальної системи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання; орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності.

Загалом, висвітлені методи активізації самостійної творчої роботи студентів у період педагогічної практики ефективно впливають на формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій: модульне навчання : навч. посіб. / А.М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник / Б.М. Шиян. – у 2 ч. – Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2006. – Ч. 2. – 216 с.
3. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / Світлана Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : навч. посіб. / І.А. Зязюн, Н.Г. Базілевич, Т.Г. Дмитренко. – К. : СПД, 2008. – 422 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.
7. Ємець О. Вчимося професійного мислення / О.Ємець // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 4. – С. 20–22.
8. Ротерс Т.Т. Організаційно-педагогічні технології фізичного виховання школярів / Т.Т. Ротерс // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 6. – С. 98–101.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Зубченко Л.В. Особенности творческой организации педагогической практики будущих учителей физического воспитания

Рассмотрены потенциальные возможности педагогической практики в контексте формирования педагогического творчества будущих учителей физического воспитания. В исследовании использованы данные анкетного опроса будущих учителей физического воспитания относительно организации педагогической практики в общеобразовательной школе. Доказано, что прикладные творческие задания, которые должны в период педагогической практики решать будущие учителя физического воспитания, стимулируют студентов к активной творческой работе, развивают творческую активность, профессиональную направленность и личную заинтересованность.

Ключевые слова: будущий учитель физического воспитания, педагогическое творчество, педагогическая практика, активизация.

Zubchenko L. Features of creative organization of pedagogical practice of future teachers of physical education

Potential opportunities of student teaching in a context of formation of pedagogical creativeness of the future teachers of physical training are stated. Understanding of present problems of preparation of future specialists of sphere of physical education, sport and health, obligates presently every teacher thoughtful above the calls of select professional sphere and outline the prospects of individual samoprogramming. It touches plugging in the sphere of the responsibility of a few not declared types of works and transformation of the certain valued settings during teaching. The general hypothesis of this scientific report is the following thesis: a successful teacher in the sphere of physical education in XXI age must not so much inform and to implant motive skills, how inspire to the autonomous actions and stimulate the personal interest of students to educational discipline and it independent mastering in the area of autonomous conduct.

In research data of questionnaire of the future teachers of physical training concerning the organization of student teaching in a comprehensive school are used. It is brought to a focus that student teaching in the important stage of preparation of experts in the field of physical training. It is closely connected with educational process as enables students to use the received theoretical knowledge during independent carrying out of educational employment with pupils,

and also to realize the responsibility and many-sided nature of work of the teacher of physical training, that is what cannot be learnt in audiences of Institute.

Features of carrying out of student teaching at school are described, the basic kinds of works are characterized. Necessity of use of applied creative tasks which the future teachers of physical training should solve during student teaching is designated. It is certain, that the creative thinking of students becomes more active by special professional tasks and problem situations. It is proved, that various professional tasks and problem situations which carry out and are solved by students during this period, stimulate them to active creative work, develop creative activity and independence, a professional orientation and personal interest.

Key words: *future teacher of physical education, pedagogical creativity, pedagogical practice, activation.*

УДК: 37.015.31: 17.022.1 – 053.6

Г.А. КАРЕЛОВА

ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАТЬКІВ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено методуку підвищення педагогічного потенціалу батьків як умови виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. Доведено, що диференційований підхід до роботи з батьками із застосуванням сучасних форм і методів, які будуються на засадах партнерства та співпраці, визначає ставлення до життя як батьків, так і старших підлітків, сприяє поліпшенню морально-психологічного мікроклімату сім'ї завдяки вдосконаленню культурно-освітнього рівня батьків, набуттю ними нових, а також вдосконаленню наявних знань і умінь щодо виховання у дітей старшого підліткового віку оптимістичного ставлення до життя, розвитку самоосвіти батьків з проблеми такого виховання, виявленню позитивного досвіду сімей з виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя.

Ключові слова: оптимістичне ставлення до життя; педагогічний потенціал; старший підліток; духовний розвиток; педагогічна компетентність; методи і прийоми виховання оптимістичного ставлення до життя.

Суспільно-педагогічна ситуація змушує переосмислити існуючий досвід роботи щодо поліпшення педагогічної освіти батьків з виховання оптимістичного ставлення до життя, орієнтуючись на нове педагогічне мислення, батьківську педагогіку, традиції українського народу, відродження й розвиток національної системи освіти й виховання. Становлення сучасного підлітка відбувається у досить складних умовах. Негативно на стосунках підлітків і батьків позначаються кризові явища, які характеризують різні сторони життя українського соціуму та загострюються через те, що старші покоління переживають ресоціалізацію. Відчутними є наслідки розпаду традиційної родини, перенасиченості інформацією “антигуманного” змісту через засоби масової інформації, що негативно позначається на вихованні оптимістичного ставлення до життя. Батьки мають сприяти вихованню у старших підлітків відкритості до навколишнього світу, навичок соціальної поведінки, усвідомленого ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх прав і обов'язків. Оптимістичне ставлення до життя неможливе без позитивного прийняття себе та інших людей, оптимістичного світосприйняття. Упродовж старшого підліткового віку формується здатність особистості орієнтуватися в житті, реалізовувати свої здібності, самостверджуватися, отримувати визнання, бажання спробувати себе в різних соціальних ролях.

Підвищення педагогічного потенціалу батьків як умова виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків не було предметом спеціальних наукових досліджень, однак деякі аспекти висвітлювалися у працях І.Д. Беха, О.М. Докучкіної, К.О. Журби, Т.В. Кравченко, А.С. Макаренка, В.Г. Постоного, В.О. Сухомлинського та ін.

Метою статті є визнання підвищення педагогічного потенціалу батьків умовою виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків.

Досить часто саме сім'я стає причиною формування песимістичного ставлення до життя у старших підлітків. У конфліктній сім'ї у дитини формується негативний досвід спілкування. Вона перестає вірити у свої сили, гармонійні стосунки

між людьми, розчаровується в людях, не має можливості здобути позитивний досвід партнерства, що позначається на її моральних якостях та світосприйнятті. Нездоровий психологічний клімат у сім'ї, суперечки, конфлікт поколінь формують у дітей песимістичне ставлення до життя. Таким дітям не вистачає материнської та батьківської уваги, любові, духовної близькості та захищеності.

Бесіди з батьками, анкетні опитування засвідчили, що більшість з них не має чітких уявлень про оптимістичне ставлення до життя, його зміст і завдання, батьки не володіють методикою такого виховання. Через відсутність педагогічних, психологічних знань чимало з них нездатні виконувати цілеспрямовану роботу в цьому напрямі, тому у спільній діяльності школи й сім'ї щодо виховання оптимістичного ставлення до життя дітей важлива роль належала підвищенню педагогічного рівня батьків, в основу якого покладено принципи цілеспрямованості, наступності, поєднання ініціативи й самодіяльності батьків з педагогічним керівництвом, урахування вікових, соціальних та індивідуальних особливостей батьків.

Виходячи з цього, нами було визначено основні напрями підвищення педагогічного рівня батьків:

а) поширення серед батьків знань про сутність оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків;

б) оволодіння сучасними формами й методами виховання у старших підлітків оптимістичного ставлення до життя у сім'ї та формування відповідних умінь і навичок;

в) залучення батьків до позаурочної діяльності з метою ефективного виховання у старших підлітків оптимістичного ставлення до життя.

Робота з батьками велася на основі диференційованого підходу. Робота з батьками з високим рівнем педагогічної підготовленості передбачала вдосконалення їх педагогічного потенціалу, при цьому перевага віддавалася індивідуальним формам співпраці з ними. Так, під час проведення індивідуальних консультацій для батьків цієї групи класний керівник і психолог надавали конкретні рекомендації з виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя в сім'ях, пропонували допоміжну психолого-педагогічну літературу, яка цікавила батьків. Окрім цього, в ході експериментальної роботи батьків цієї групи залучали до активної участі в колективних формах роботи з педагогізації (педагогічних лекторіях, практикумах, конференціях) з метою обміну досвідом з іншими батьками щодо виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків.

Особливо акцентувалося на тому, що активний інтерес батьків цієї групи до всього, що відбувається у школі, є дуже важливим для виховання оптимістичного ставлення до життя їхніх дітей. Батьки також долучалися до позаурочної діяльності, зокрема проводили заняття гуртків, бесіди з дітьми ("Як бути готовим до несподіванок долі", "Я впевнений у собі", "Мої життєві цілі", "Я – режисер свого життя" та ін.), виступали не лише гостями, а й активними учасниками шкільних заходів.

Однак більшість батьків, які мали середній і низький рівень педагогічної підготовленості, потребували значної уваги вчителів і психологів, організації систематичної роботи, участі у тренінгах.

Високу оцінку батьків отримав розроблений нами тренінг для батьків "Люблю життя", який переконав дорослих у тому, що життєві обставини змінити неможливо, але цілком реально змінити ставлення до того, що залежить від нашої когнітивної здатності, від уміння прийняти неминуче і змінити те, що можна. Уміння контролювати життєві обставини та ефективно використовувати їх – один із способів

вплинути на власний рівень оптимістичного ставлення до життя, а також дітей. Зовнішні обставини постійно змінюються, і можливість змінити своє ставлення до них є одним із найкращих способів контроль за ситуацією. У ході занять батьки намагалися проаналізувати, наскільки вони здатні контролювати різні сфери свого життя (роботу, дім, громадське життя), та називали життєву обставину, яку вони бажали б змінити, чи аспект, який хотіли б краще контролювати, планували, як цього можна досягти.

Можливість думати й діяти на власний розсуд є джерелом упевненості в собі. Наведені запитання допомогли батькам з'ясувати, в яких сферах вони мають найбільшу незалежність:

- У якій ситуації Вам було найлегше бути самим собою?
- Коли Ви відчуваєте справжню свободу дій?
- Коли Ви берете на себе відповідальність? Ви коли-небудь помічали повагу, яку викликаєте в оточення, коли говорите те, що дійсно думаєте?
- Які заняття Вам до вподоби?

Відповіді батьків на запитання були призначені для їх самоаналізу, який дав змогу виявити сильні й слабкі сторони у вихованні оптимістичного ставлення до життя у їхніх дітей.

Тренінговим заняттям передували лекції, бесіди, семінари, педагогічні практикуми, рольові ігри, диспути, батьківські конференції, дні відкритих дверей, загальношкільні батьківські збори, які сприяли виробленню спільної стратегії виховання дітей. На основі отриманих знань, урахування передового педагогічного досвіду поряд з колективними формами батьківської освіти практикувалися й такі індивідуальні форми роботи з батьками, як консультації шкільного психолога, індивідуальні бесіди з батьками, самоосвіта батьків.

Заняття з підготовки батьків до виховання у старших підлітків оптимістичного ставлення до життя тематично були сплановані за такими напрямками: як налагодити емоційну гармонію; як стимулювати позитивне мислення; заняття улюбленою справою; стійкість і вміння долати труднощі; як знайти сенс життя; для чого потрібна мета в житті. Ці напрями були обрані відповідно до визначених характеристичних параметрів діяльнісного компонента оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків, що слугували критеріями у визначенні рівня його сформованості.

Оскільки більшість батьків старших підлітків не мали достатньої підготовки для цілеспрямованого виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя, вступні заняття орієнтували батьків на найважливіші етапи у вихованні оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. Зокрема, для батьків були проведені лекції: “Особливості виховання в старших підлітків оптимістичного ставлення до життя”, “Морально-психологічний клімат сім’ї і його вплив на виховання оптимістичного ставлення до життя”, “Характер спілкування і взаємовідносин у сім’ї, їх вплив на виховання оптимістичного ставлення до життя”, “Підлітковий песимізм: причини та наслідки”.

Практичні заняття мали на меті, по-перше, поглибити й закріпити теоретичні знання; по-друге, підготувати батьків до застосування сучасних виховних методик у практиці сімейного виховання; по-третє, сприяти розвитку творчих і дослідницьких якостей батьків у процесі їхньої самоосвіти.

Тому на заняттях для батьків використовувалися педагогічні прийоми, які забезпечували активне сприйняття батьками інформації, її критичне осмислення й обговорення альтернативних рішень педагогічних ситуацій. Пропонувалися запи-

тання, які б спонукали батьків думати, розмірковувати. Педагогічні ситуації, зміст яких відображав практику виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя, розв'язувалися у процесі колективних дискусій. Батькам пропонувалися педагогічні ситуації, які вимагають осмислення типових батьківських помилок з метою їх запобігання, і конструктивні, вирішення яких передбачає побудову моделі процесу виховання у старших підлітків якості тощо.

У результаті вирішення педагогічних ситуацій батьки підвищували рівень педагогічних знань, удосконалювались у виховуванні у своїх дітей вміння бути впевненими в собі, мати стійку життєву позицію та життєву перспективу. Значна увага приділялася оволодінню батьками практичними вміннями та навичками взаємодії з дітьми в різноманітних видах діяльності, чому допомагали домашні завдання для батьків, які закріплювали навички, набуті в практиці сімейного виховання.

Дорослі зважали на те, що старші підлітки користуються багатьма джерелами інформації (Інтернет, телебачення, кіно, література) з питань виховання оптимістичного ставлення до життя, однак така інформація буває доволі суперечливою. Тому батькам необхідно було допомогти дітям зорієнтуватися в цьому розмаїтті, вибрати, систематизувати й спрямувати виховання оптимістичного ставлення до життя в дитини на практичне втілення, а це означає, що батьки також мають оволодіти різноманітною інформацією з тим, щоб допомагати дітям.

В організованих для батьків дискусіях “Песимізм чи оптимізм”, “Чи варто переживати через невдачі?”, “Чи вміємо ми радіти” йшлося про те, як переконання впливають на реакцію на події і чому оптимістичний погляд на життя допомагає краще справлятися з несприятливими ситуаціями. Під час зазначених дискусій дорослі аналізували свої переконання і замислилися над тим, як виробити більш оптимістичний погляд на життя у своїх дітей. На думку батьків, якщо сприймати невдачі як разовий випадок, як щось тимчасове й зовнішнє, а також оптимістично інтерпретувати події, то це допоможе справитися із ситуацією.

У процесі такої роботи батьки збагачувалися знаннями, які мали на меті суттєво допомогти їм у вихованні оптимістичного ставлення до життя у їхніх дітей. Набуті знання батьки мали змогу розширити й поглибити, беручи участь у науково-практичних конференціях, а також за допомогою самоосвіти.

Своєрідним підбиттям підсумків у роботі педагогічної просвіти батьків з питань виховання оптимістичного ставлення до життя наприкінці кожного навчального року стало проведення батьківських конференцій, на яких батьки не лише набували необхідних їм теоретичних знань, а й отримували практичні поради кваліфікованих педагогів з проблем виховання оптимістичного ставлення до життя та обмінювалися власним досвідом щодо цього аспекту виховання дітей у сім'ї.

За час дослідно-експериментальної роботи в експериментальних школах проводилися батьківські конференції на такі теми: “Виховання оптимістичного ставлення до життя у вимірі сучасної педагогічної науки”, “Оптимізм як філософія життя”, “Життєві перспективи сучасної молоді в контексті виховання оптимістичного ставлення до життя”. Успіх роботи конференцій значною мірою залежав від організаційної підготовки, заздалегідь окресленої проблематики секцій. Усім учасникам конференцій разом з програмою роздавали пам'ятки з виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя, проводили тематичну виставку літератури й дитячих робіт на тему “Я у променях сонця”.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми прагнули урізноманітнювати організаційні форми залучення батьків до педагогічної самоосвіти. Як показав дос-

від, ефективними з них були такі: індивідуальні й групові педагогічні консультації, консультації шкільного психолога, бесіди, доручення, запрошення батьками спеціалістів у сім'ю для розв'язання конкретної проблеми, тематичні виставки психолого-педагогічної літератури з проблеми виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя тощо. Батьки також брали участь у таких формах діяльності, як обмін досвідом виховання, складання індивідуальної програми виховання у дитини оптимістичного ставлення до життя.

У процесі роботи ми рекомендували батькам широко використовувати у практиці сімейного виховання індивідуальні сімейні програми з виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя, розробляти які їм допомагали класні керівники і, особливо, шкільні психологи.

Значне місце в цих програмах відводилося рекомендаціям і порадам. Одним із важливих шляхів поліпшення педагогічної культури батьків було самовиховання, яке передбачало регулярне читання психолого-педагогічної літератури з проблем виховання оптимістичного ставлення до життя дітей у сім'ї, періодичної преси, а також творів класиків української і світової літератури, що містять приклади оптимістичного ставлення до життя. Окрім індивідуальних рекомендацій батькам і консультацій при підготовці до семінарських занять, конференцій тощо, організовували регулярні виставки літератури з проблеми виховання оптимістичного ставлення до життя на базі педагогічних світлиць (своєрідних кабінетів педагогічної освіти й самоосвіти батьків).

Зокрема, в експериментальній Петрашівській ЗОШ I–III ступенів Віньковецького району Хмельницької області вдало практикувалися виховні заходи родинного клубу “Життя як шанс”, учасниками яких були й діти, й батьки. За час експериментальної роботи класними керівниками були проведені спільні виховні години з батьками та дітьми за такими темами: “Як стати особистістю”, “Як, переживаючи негаразди, не втратити себе”, “Нерозділене кохання як шанс стати кращим”, “Уроки моєї сім'ї”, “Через терни до зірок (або як гідно подолати труднощі)”, “Успіхи і поразки”, “Чи вміємо ми програвати гідно”, “Успішність і людяність”.

Як показав досвід експериментальної роботи, важливою формою підвищення педагогічної культури батьків з виховання оптимістичного ставлення до життя була їх безпосередня участь у шкільних заходах. Так, більшість батьків, які брали участь в експерименті, організовували і проводили виховні години, традиційні родинні свята.

Наприклад, у Віньковецькому НВК діяли виставка публікацій з виховання оптимістичного ставлення до життя під назвою “Я все зможу!” та виставки народних українських ремесел (вишивання, різьблення), створені за результатами робіт учнів. Систематично проводилася індивідуальна робота з батьками для підвищення їхнього педагогічного потенціалу. Найбільш досвідчені в питаннях сімейного виховання ділилися досвідом виховання оптимістичного ставлення до життя на сторінках шкільної газети “Ровесник”, у шкільних радіопередачах.

Батьки дійшли висновку, що найбільшу силу має виховання, коли воно поєднується із самовихованням, яке ґрунтується на умінні вихованця бачити власні помилки, прагненні виправляти їх та самовдосконалюватися. Старші підлітки здатні були сприймати такі форми й методи самовиховання, як самокритика, самопереконання, самонавіювання, самозобов'язання, якщо вони мали позитивне спрямування і перспективи морального зростання та позитивних змін, чому також сприяли такі важливі передумови і внутрішні спонукальні мотиви підлітків, як певний життєвий досвід самостійної діяльності, активне шукання місця в житті, потреба в самореалізації тощо. Проте нестійкість ідеалів і захоплень, схильність до ототожнення пев-

ного вчинку з особистісними якостями нерідко спричиняли невміння юної особи реалізувати самовиховання без допомоги дорослих. Тому батьки навчали старших підлітків самоаналізу, шукати шляхи самовдосконалення, допомагали оволодівати такими формами й методами самовиховання, як самодисципліна, самоконтроль, об'єктивна самооцінка, позитивне самосприйняття тощо.

Висновки. Отже, робота експериментальних шкіл з практики виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків відповідала вирішенню таких завдань: поліпшення морально-психологічного мікроклімату сім'ї завдяки вдосконаленню освітнього й культурного рівня батьків; набуття батьками нових, а також удосконалення наявних знань і умінь виховання у дітей старшого підліткового віку оптимістичного ставлення до життя; сприяння розвитку самоосвіти батьків з проблеми виховання оптимістичного ставлення до життя особистості; виявлення позитивного досвіду сімей з виховання у дітей оптимістичного ставлення до життя.

Таким чином, робота з батьками є важливою умовою у вихованні оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків, яка будується на засадах партнерства та співпраці й визначає ставлення до життя як батьків, так і старших підлітків. Подальшого дослідження потребують проблеми вивчення зарубіжного досвіду виховання оптимістичного ставлення до життя у сім'ї, подолання підліткових депресій та вироблення старшими підлітками життєвої концепції як власної програми самотворення.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Докукіна О.М. Батьки у моральному вихованні дітей / О.М. Докукіна // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 56–59.
3. Журба К. Взаємодія сім'ї і школи у вихованні гідної людини / К.О. Журба // Шкільний світ. – 2013. – № 18. – С. 4–37.
4. Корчак Я. Як любити дітей / Януш Корчак. – К. : Радянська школа, 1976. – 159 с.
5. Кравченко Т.В. Особливості виховання та соціалізації дитини в сучасній українській сім'ї / Т.В. Кравченко // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 98–102.
6. Лазос Г.П. Психологічна корекція негативних переживань підлітків у стосунках з батьками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Г.П. Лазос. – К., 2013. – 20 с.
7. Повалій Л.В. Зміст, методи і форми виховання дітей у сім'ях різного типу: методичні рекомендації / Л.В. Повалій, О.Л. Хромова. – К. : Науковий світ, 2010. – 39 с.
8. Постовий В.Г. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей : посібник / В.Г. Постовий, О.А. Невмержицький. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 356 с.
9. Постовий В.Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї : монографія / Віктор Григорович Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
10. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Григорій Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
11. Стрельнікова Н.М. Сучасний стан виховання дітей у сім'ї / Н.М. Стрельнікова, Н.О. Падун // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 49–51.
12. Хромова О.Л. Виховання дітей у сім'ях різного типу : метод. рекомен. / О.Л. Хромова. – К. : Науковий світ, 2009. – 47 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.

Карелова Г.А. Повышение педагогического потенциала родителей как условие формирования оптимистического отношения к жизни у старших подростков

В статье рассмотрена методика повышения педагогического потенциала родителей как условие воспитания оптимистического отношения к жизни у старших подростков. Доказано, что дифференцированный подход к работе с родителями с применением современных форм и методов, которые строятся на принципах партнерства и сотрудничества, определяет отношение к жизни как родителей, так и старших подростков, способствует улучшению нравственно-психологического микроклимата семьи благодаря совершенствованию культурно-образовательного уровня родителей, приобретению ими новых, а также совершенствованию имеющихся знаний и умений воспитания у детей старшего подросткового возраста оптимистического отношения к жизни, развитию самообразования родителей по проблеме такого воспитания, выявлению позитивного опыта семей по воспитанию у детей оптимистического отношения к жизни.

Ключевые слова: *оптимистическое отношение к жизни; педагогический потенциал; старший подросток; духовное развитие; педагогическая компетентность; методы и приемы воспитания оптимистического отношения к жизни.*

Karelova G. Improvement of parents' pedagogical potential as a condition for the cultivation of older adolescents' optimistic attitude towards life

The article deals with methods of improving parents' pedagogical potential as a condition for the upbringing of older adolescents' optimistic attitude towards life. It reveals that a differentiated approach to working with parents, applying modern forms and methods that are built on the principles of partnership and cooperation, determines parents' and older adolescents' attitude towards life, improves moral and psychological microclimate of the families by enriching cultural and educational level of the parents, obtaining new and enhancing existing knowledge and skills in cultivating older adolescents' optimistic attitude towards life, developing parents' self-education in such issue, identifying best practices of families raising children with an optimistic attitude towards life.

Social and pedagogical situation makes us to rethink existing experience of work on the improvement of parents' pedagogical education as to the cultivation of optimistic attitude towards life, focusing on new pedagogical thinking, parent's pedagogy, traditions of the Ukrainian people, the revival and development of the national system of education and training. Crisis, which characterize different aspects of Ukrainian society and are escalating because the older generations experience resocialization, influence negatively on the relationships between adolescents and parents. Effects of degradation of the traditional family, oversaturation of "inhuman" information through the media, which affect the cultivation of optimistic attitude towards life, are appreciable. Quite often the family causes cultivation of pessimistic attitude towards life in older adolescents. Unhealthy psychological climate in family, disputes, conflict of generations generate children's pessimistic attitude towards life.

Because of the lack of pedagogical and psychological knowledge many parents are unable to perform purposeful work in this area, so the important role belonged to the psychological and pedagogical education of parents in the common activities of school and family on the cultivation of children's optimistic attitude towards life. It was based on the principles of commitment, continuity, and the combination of initiative and independent activities of parents under pedagogical guidance, taking into account age, social and parents' individual peculiarities.

There were defined the main directions of the improvement of parents' pedagogical level: the spread of knowledge among parents about the nature of optimistic attitude towards life in older adolescents, mastering of advanced forms and methods of cultivating optimistic attitude towards life in older adolescents in the family and the formation of appropriate abilities and skills; parental involvement in the extracurricular activities for effective cultivation of older adolescents' optimistic attitude towards life.

The parents highly estimated our training for them, "I Love Life", which convinced adults that life circumstances can not be changed, but it is actually possible to change attitudes to the things that depend on our cognitive ability, the ability to accept the inevitable, and change what

we can. The ability to control the life circumstances and effectively use them is one way to influence both personal and children's level of optimistic attitude towards life.

Training lessons were preceded by the lectures, talks, seminars, pedagogical workshops, role plays, debates, parents' conferences, open door days, parents' school-wide meetings that contributed to the development of a common strategy for parenting. Based on the knowledge, taking into account the best educational experience along with collective forms of parental education there were practiced such individual ways of working with parents as a consultation of school psychologist, individual interviews with parents, parents' self-education.

The organized for parents discussions "pessimism or optimism", "Should anyone be upset because of failure", "Are we able to enjoy" were dedicated to the perception of how beliefs affect the response to the event and why an optimistic view on life helps better to cope with unfavourable situations.

Work with parents is an essential condition in cultivating older adolescents' optimistic attitude towards life, which is based on the principles of partnership and cooperation, and determines both parents' and older adolescents' attitude towards life.

Key words: *optimistic attitude towards life, pedagogical potential, older adolescent, spiritual development, pedagogical competence, methods and techniques of cultivating an optimistic attitude towards life.*

ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЯК МЕТА ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано професійно-правову компетентність інженера-педагога. Визначено поняття “професійна компетентність”. На основі цілей сучасної професійно-технічної освіти виділено ключові компетентності майбутнього фахівця, серед яких загально визнаною ключовою компетентністю є правова. Визначено пов’язані та взаємозумовлені компоненти професійно-правової компетентності інженера-педагога: когнітивний; ціннісний; діяльнісний.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, правова компетентність, професійно-правова компетентність, інженер-педагог, професійно-правова підготовка інженера-педагога, мета, результат.

Розуміння освіти як системи заходів, що є “комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури” міститься у ст. 3 Закону України “Про професійно-технічну освіту” [16].

Безперечно, ефективність професійної підготовки будь-якого фахівця підвищується за умови наближення її до майбутньої професійної діяльності. У зв’язку з цим реалізація професійної підготовки фахівця передбачає розробку прогностичної моделі, що забезпечує уявлення про те, які елементи є обов’язковими в цьому процесі як складній системі. Одним з найважливіших компонентів постає цільовий компонент, що визначає мету й завдання процесу, а отже, й одночасно передбачає результат процесу підготовки.

Для професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу таким результатом, а отже, й метою виступає професійно-правова компетентність.

Проблема компетентності набула останнім часом актуальності у зв’язку з приєднанням України до Болонського процесу й постановкою завдання під час професійної підготовки забезпечення формування у фахівця саме компетентностей. Проблема формування правової компетентності набула висвітлення в наукових працях М. Горбушиної [5], Я. Кічука [8], О. Кравченко [10], В. Олійника [14], І. Романової [17], Н. Саприкіної [18], А. Черемісіної [21], А. Якименко [22] та інших.

Мета статті – на підставі аналізу праць науковців щодо компетентності, правової компетентності фахівців визначити суть професійно-правової компетентності інженера-педагога як мети професійно-правової підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Важливим організуючим елементом цілеспрямованої діяльності є мета – “образ бажаного майбуття, тобто модель стану, на досягнення якого і спрямована діяльність” [13, с.111]. Саме мета як прогностична модель, за визначенням Б. Вульфсон і О. Крохмальової, вже є моделлю бажаного стану.

Як визначає О. Глузман, “мета є прогностичною моделлю кінцевого результату праці, дає змогу приймати рішення, що стосуються вибору шляхів, методів і засобів вирішення навчальних та педагогічних завдань” [4, с. 113].

У кожній творчій діяльності, зокрема професійній підготовці, момент постановки мети – один з найважливіших етапів утворення системи.

Згідно з концепцією розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні, мета полягає у задоволенні потреб суспільства в професійних освітянських послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів-професіоналів для вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації, професійно-технічних навчальних закладів, навчальних центрів підприємств, підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, формування викладачів як творчих, духовно багатих особистостей з урахуванням їх інтересів і здібностей. Вирішення цієї цільової установки, за визначенням Н. Брюханової [2, с. 154], передбачає, що випускники вищого інженерно-педагогічного навчального закладу в своїй багатогранній педагогічній діяльності будуть готові здійснювати:

– підготовку фахівців різних напрямів та галузей, зумовлених соціальним поділом праці, до професійної діяльності на різному рівні її виконання з урахуванням вимог ринкової економіки, на основі одержаної у вищому навчальному закладі спеціалізації з новітніх галузей виробництва;

формування в учнів (студентів) професійної спрямованості (професійного інтересу, потреби та самовизначення), що виявляється в усвідомленому розумінні фахових функцій на належному рівні, наявному бажанні виконувати довірені види робіт якісно з мінімальними витратами часу й засобів, самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного розвитку;

формування в тих, кого навчають, професійної компетентності.

Слід відзначити, що останнім часом мета й результат підготовки до виконання будь-яких функцій науковцями позначається як сформована компетентність. У зв'язку з цим, мова йде про єдині критерії щодо професійної компетентності робітника, тобто про певні стандарти цієї компетентності, що характеризують якість підготовки фахівця і, як результат, якість продукції або послуг, що ним виробляються. Під якістю розуміємо “сукупність характеристик продукції або послуг щодо здатності задовольнити встановлені та передбачені потреби” [19]. О. Ляшенко зазначав “...Стратегія якості становить нині основу освітньої політики більшості країн, адже світове співтовариство переконалося, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом людського розвитку, у забезпеченні такого рівня життєвої і професійної компетентності людини, який задовольнив її особисті потреби, а також потреби суспільства і держави. Якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має розглядатися в динаміці його змін щодо чинників, які визначають його природу” [12, с. 126].

Сформована компетентність фахівця виявляється у його готовності і спроможності виконувати певні професійні функції.

При вивченні проблем модернізації професійно-технічної освіти й визначення вимог до її випускників широко застосовується термін “професійна компетентність”. К. Шапошников визначив її як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення у процесі здійснення професійної діяльності. Науковець зазначив, що професійна компетентність цілком характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають людині змогу ефек-

тивно проектувати й здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом. Він також зазначив, що в основу показників суб'єктної професійної компетентності можуть бути покладені характеристики актуальної й потенційної діяльності фахівця.

Поняття компетентності сформувалося в умовах становлення нового підходу до людських ресурсів, який зафіксував актуальну потребу в адаптації людини до інтенсивних змін технологій і вимог робочих місць. За такого підходу компетенції характеризуються як загальна здатність, що виявляється й формується в діяльності, яка заснована на знаннях, цінностях, схильностях і дає людині змогу встановити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій, алгоритм) для успішного розв'язання проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що припускають дію за аналогією за зразком, компетентність передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань. У динамічних соціально-професійних умовах все більше потрібна не освіченість як така, а здатність фахівця реалізовувати її в конкретній практичній діяльності (компетентність). Тому одним з провідних завдань системи професійно-технічної освіти можна вважати формування цілісної системи універсальних умінь, здатності студентів до самостійної діяльності й відповідальності, тобто компетенцій, які позиціонуються як ключові, що характеризуються такими особливостями: багатофункціональністю (вони дають змогу вирішувати проблемні ситуації в повсякденній, професійній і соціальній сферах); багатовимірністю (вони містять у собі різні особистісні якості, інтелектуальні здатності, комунікативні вміння); міждисциплінарним характером тощо.

На основі цілей сучасної професійно-технічної освіти науковці виділили такі ключові компетентності майбутнього фахівця:

- активна життєва й професійна позиція;
- відповідальність за власний добробут і за стан суспільства, здатність до самоорганізації;
- орієнтація на соціальне й професійне самовизначення й самореалізацію;
- засвоєння основних соціальних навичок, практичних умінь у галузі економіки й соціальних відносин;
- здатність входження в глобалізований світ, у відкрите інформаційне співтовариство;
- толерантність (терпимість до чужої думки), вміння вести діалог, шукати й знаходити змістовні компроміси;
- досягнення сучасного загальнокультурного рівня;
- правова культура: знання основних правових норм й вміння використати можливості правової системи держави [7].

Отже, як бачимо, правова культура, що визначається метою і результатом професійно-технічної освіти, є загально визнаною ключовою компетентністю.

Як указує Я. Кічук [8], для сучасних наукових уявлень про компетентнісний підхід характерним є здебільшого визнання, що компетенція є необхідним складником компетентності, а компетентність є універсальним виміром успішної діяльності фахівця. На думку дослідників (В. Болотова, В. Серикова), саме цей підхід фокусує увагу не на поінформованості особистості, а на її вмінні розв'язувати проблеми, що вимагає нового завдання і проектування, і оцінювання нового досвіду, рефлексії та контролю щодо ефективності обраного шляху відповідно до розв'язання проблеми, що виникає. Отже, йдеться про “доведену готовність особистості до діяльності” [8, с. 143].

Російський дослідник проблем компетентності Е. Зеєр висвітлює компетентність педагога як структурний елемент особистості педагога професійної школи, для якого характерними є соціально-правова, спеціальна, персональна компетентність, аутокомпетентність, екстремальна професійна компетентність. До базових компетенцій педагога належать: загальнонаукові (знання основних законів природи, основ економіки й діяльності людини); громадянсько-правові (знання громадянсько-правових норм); політехнічні (знання природничо-наукових основ техніки й технологій, систем контролю) тощо [7].

Погоджуємося з думкою Я. Кічука [9], який стверджує, що правова компетентність є життєво важливою, оскільки будь-який віковий період людини вимагає спроможності співвідносити свої дії з чинним законодавством, актуалізуючи погляди, уявлення, переконання стосовно того, що є правомірним або неправомірним. Сучасна юридична педагогіка конкретизує якості, які характеризують соціальний бік правомірної поведінки особистості: позитивність, підконтрольність, свідомість, добровільність, соціальна значущість тощо.

О. Кравченко [10] визначає правову компетентність складником професійної компетентності фахівця, що є якісною характеристикою суб'єкта правовідносин, яка визначає високий рівень усвідомлення норм права, розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей і ціннісних орієнтацій, що відображають рівень розвитку правових уявлень. Дослідник провів аналіз розробок правової компетентності зарубіжними дослідниками: Т. Парсонса обґрунтовує диференційованість правової компетентності, її незалежність від традиції, досвіду й ціннісних орієнтацій [15, с. 462–478]; П. Бурдье визначає її як перерозподіл правових ресурсів, які структурують ієрархію рівнів соціального управління [3]; П. Дракер [23] і Т. Стюарт [24] зазначають, що правова компетентність досягається використанням правового знання як методології для отримання конкретних результатів, координацією діяльності високоспеціалізованої компетентності.

Із правозастосуванням пов'язують правову компетентність В. Сирих та В. Казимирчук. Учені виділяють юридичний і соціальний механізми правового регулювання. Так, В. Сирих, досліджуючи правову компетентність, дійшов висновку про те, що ефективність правової компетентності залежить від здатності соціального управління задовольняти запити й потреби членів суспільства [20].

На думку Н. Саприкіної, наявність правової компетентності забезпечується готовністю керівника загальноосвітньої установи до правової діяльності, розвинутих правовим мисленням і здатністю до правової діяльності. До змістовних характеристик правової компетентності керівника школи автор включає: методологічні знання (філософські знання; знання загальної методології пізнання; знання методології педагогіки); теоретичні знання (знання освітнього права, цивільного права й інших галузей права; знання відомчих нормативних актів); спеціальні знання (знання юридичних процедур, що використовуються в управлінській діяльності; знання методики підготовки локальних актів) тощо.

Правові вміння керівника школи науковець розглядає як: вміння, що відповідають функціям управління (наприклад, вміння вирішувати проблеми; вміння запитувати різні дані; вміння консультувати тощо); вміння використовувати загальнонаукові й частково наукові методи, їхній комплекс; спеціальні вміння (вміння укладати договір, вміння вести справи в суді тощо) [18, с. 9]. Отже, автор висвітлює знання й вміння, що необхідні для забезпечення правової бази діяльності керівника освітньої установи. Як бачимо, спеціальні правові знання становлять в окре-

мий блок, що відображає специфіку правової компетентності керівника освітнього закладу.

Дослідники, які вивчають феномен правової компетентності студента у зв'язку з виконанням ним професійних функцій (В. Олійник), цілком правомірно його пов'язують, по-перше, зі ставленням особистості до права “як соціальної, державної та особистісної цінності, що зумовлює намагання постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем”; по-друге, із правовою освіченістю “як сукупністю знань з проблем права”; по-третє, з правовою готовністю – наявністю “вмінн з вирішення конкретних правових питань” [14].

Погоджуємося з тим, що наявність правової культури особистості передбачає існування правової компетентності в будь-якій її діяльності. Це судження поділяємо, оскільки саме правова культура особистості є, з одного боку, відображенням її рівня оволодіння правовою галуззю знань або діяльності, а з іншого – втілюється в результатах її діяльності правового характеру; виключна значущість цього утворення в особистісній структурі пов'язана з її функцією регуляції процесу пізнання, поведінки, комунікації, оцінювання. Правова компетентність припускає знання про значення, основні сфери й механізми правового регулювання суспільного життя; уміння виділяти правові аспекти життєвих ситуацій і визначати доцільність їх вирішувати саме правовими шляхами; визначення оптимуму правової інформації, уміння бачити правові наслідки рішень, що схвалюються, і дій, що здійснюються, здатність до аналізу правових ситуацій життєдіяльності; готовність і вміння використовувати механізми й засоби правового вирішення проблем, зокрема правової дії на іншу людину.

Зауважимо, що фундаментальне дослідження О. Болотової, присвячене вивченню системи неперервної правової підготовки педагогічних кадрів, дає змогу конкретизувати сталі наукові підходи щодо співвідношення дефініцій, які є близькими до поняття “правова компетентність майбутнього педагога”. На думку О. Болотової, правова компетентність визначається рівнем правосвідомості студента та його правової активності. Саме це утворення і дає змогу майбутньому фахівцеві, як активному учасникові освітньої політики держави, найбільш повно й чітко реалізувати власні уміння щодо розв'язання проблемних питань освітнього процесу правовими засобами, виступати захисником прав і інтересів дітей, які потребують компетентного педагогічного супроводу [1].

Існує точка зору, за якою правова компетентність особистості передбачає низку блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя; здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації; готовність і вміння використовувати механізми й засоби правового вирішення життєвих проблем; уміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки прийнятих рішень та вчинених дій [17, с. 31].

Я. Кічук визначає правову компетентність, зокрема соціального педагога, як важливу інтегративну особистісно-професійну якість, підґрунтям якої виступають знання особистості та її досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, виявом якої є спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами [9].

У своєму дослідженні Л. Кузьменко зазначає, що правова компетентність є необхідною передумовою громадянського становлення особистості, її гуманістичної спрямованості, моральної саморегуляції поведінки в системі “людина і право”,

“людина і закон”. Правова компетентність, на думку Л. Кузьменко, будучи компонентом соціально-політичної компетентності особистості в суспільній сфері, є системою знань, мотивів, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність діяльності індивіда в правовому полі. За своєю структурою правова компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням, яке включає такі функціонально пов’язані та взаємообумовлені компоненти: відповідну віковій категорії правову освіченість, поінформованість; правову позицію як потребу чи усвідомлену необхідність дотримуватися правових норм; вміння й навички керуватися правовими знаннями в суспільному житті [11, с. 49].

Дещо інакше трактує це поняття дослідниця О. Черемісіна, яка визначає правову компетентність старших учнів як характеристику особистості, що відображає діапазон її обізнаності в галузі права, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду, здатність до правомірної поведінки. Структурними компонентами правової компетентності відзначає: когнітивний (правові знання), мотиваційний (позиція) і діяльнісний (соціально-правовий досвід) [21].

На думку М. Горбушиної, правова компетентність спеціаліста соціальної роботи являє собою сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здібностей, пов’язаних зі здійсненням комплексу заходів щодо правової підтримки й захисту населення і є однією з основних складових процесу професійної підготовки спеціаліста, в структурі якої важливими постають: когнітивний, мотиваційний, діялісно-практичний компоненти, а також професійно-особистісні якості [5, с. 10–16].

Слід погодитися з думкою А. Якименко, М. Томчука, які вказують, що під поняттям “правова компетентність” як складова професійної компетентності розуміють глибину й характер поінформованості працівника щодо правових засад професійної діяльності, а також його здатність до ефективної реалізації права у своїй практичній діяльності. У вузькому змісті правова компетентність включає знання, вміння, навички, а також способи їхньої реалізації в професійній діяльності, спілкуванні й саморозвитку особистості. Загалом основними компонентами правової компетентності є:

- соціально-правова компетентність – знання й уміння у сфері взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і правової поведінки (вона потрібна всім фахівцям з вищою освітою);
- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів правової діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та уміння за фахом (вона необхідна фахівцям правничого профілю) [22, с. 90].

Ю. Єрохіна вважає, що право-професійна компетентність майбутнього педагога професійного навчання полягає у досягненні ним більш високого рівня підготовки, що гарантує морально-правові вчинки в атмосфері активного самостійного творчого пошуку правової основи в ситуаційних моментах професійної діяльності [6, с. 4].

Отже, проведений аналіз щодо дослідження проблеми правової компетентності дає змогу зробити висновок про те, що метою професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога в умовах вищого навчального закладу є формування його професійно-правової компетентності, яку на підставі аналізу наукових праць визначаємо як інтегративну якість особистості фахівця, що характеризує його здатність до ефективної реалізації права у своїй практичній діяльності. Професійно-правова компетентність інженера-педагога – це сукупність професійно-пра-

вових знань, умінь, а також способи виконання всіх видів правових дій в інженерно-педагогічній діяльності. Отже, структура професійно-правової компетентності повинна відповідати функціональній структурі професійно-правової діяльності, і, відповідно, основні компоненти професійно-правової компетентності повинні відповідати операційним функціям професійно-правової діяльності, а саме: загально-правовій, педагогічній (правонавчальній, правовиховній, освітній), інженерно-виробничій (управлінській, нормотворчій).

За своєю змістовою структурою професійно-правова компетентність інженера-педагога є складним, багатоаспектним особистісним утворенням, яке включає такі пов'язані та взаємозумовлені компоненти: *когнітивний* (правова освіченість, поінформованість); *ціннісний* (правова позиція як потреба або усвідомлена необхідність дотримуватися правових норм; професійно-правові орієнтації, мотиви правової діяльності у професійній галузі); *діяльнісний* (уміння й навички керуватися правовими знаннями в суспільному і професійному житті).

Висновки. Отже, на підставі аналізу праць науковців щодо компетентності, правової компетентності фахівців визначено суть професійно-правової компетентності інженера-педагога як мети професійно-правової підготовки в умовах вищого навчального закладу, що відображає собою сукупність професійно-правових знань, умінь, а також способи виконання всіх видів правових дій в інженерно-педагогічній діяльності. Подальшого розгляду потребує розкриття структурних елементів цього особистісного феномену.

Список використаної літератури

1. Болотова Е.Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Л. Болотова. – М., 2007. – 42 с.
2. Брюханова Н.О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2007. – № 17. – С. 148–162.
3. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1993. – 333 с.
4. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / А.В. Глузман. – К. : Просвіта, 1996. – 312 с.
5. Горбушина М.В. Аспекты формирования правовой компетентности студентов специальности “Социальная работа” в условиях вуза / М.В. Горбушина // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 10–16.
6. Ерохина Ю.В. Формирование правовых знаний будущих педагогов профессионального обучения в учебном процессе с использованием креативных технологий: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ю.В. Ерохина. – М., 2006. – 236 с.
7. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
8. Кічук Я. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі / Я. Кічук // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – Львів, 2008. – Вип. 23. – С. 141–148.
9. Кічук Я.В. Деякі тенденції розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах сучасної університетської освіти / Я.В. Кічук. – С. 313–318.
10. Кравченко О.Б. Правова компетентність фахівця [Електронний ресурс] / УИПА. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm.
11. Кузьменко Л.В. Формування активної громадянської позиції вихованців шкіл-інтернатів засобами учнівського самоврядування / Л.В. Кузьменко // Формування життєвої компетентності вихованців школи-інтернату : наук.-метод. посіб. / кер. автор. кол. : С.О. Свириденко, О.М. Ващенко. – К., 2007. – С. 49.

12. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. : у 5 т. – Т. 2. – К. : “Педагогічна думка”, 2007. – 368 с.
13. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О.П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
14. Олійник В. Теоретичні та практичні аспекти проблеми формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти / В. Олійник // Обрії. – 2007. – № 2 (25). – С. 25–31.
15. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль : тексты / под ред. В.А. Добренкова. – М. : МГУ, 1994. – 496 с.
16. Закон України “Про професійно-технічну освіту” № 103/98-ВР.
17. Романова І.А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / І.А. Романова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за ред. І.Ф. Прокопенка, В.І. Лозової. – Х. : Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26–35.
18. Сапрыкина Н.Н. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Сапрыкина. – Оренбург, 1999. – 18 с.
19. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
20. Сырых В.М. Социология права / В.М. Сырых. – М. : Юстицинформ, 2004. – 464 с.
21. Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черемисина Александра Анатольевна. – Орел, 2000. – 164 с.
22. Якименко А.А. Психологічні особливості формування правової свідомості студентської молоді / А.А. Якименко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна” : зб. наук. праць / за заг. ред. М.Є. Чайковського. – Хмельницький : ХІСТ, 2009. – С. 90.
23. Drucker P.F. The Educational Revolution / P.F. Drucker // Etzioni-Halevy E., Etzioni A. (Eds.) Social Change: Sources, Patterns, and Consequences. – N. Y., 1973. – P. 236.
24. Stewart T.A. Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations / T.A. Stewart. – N. Y.-L. : Doubleday / Currency, 1997. – 277 P.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Коваленко Д.В. Професійно-правовая компетентность инженера-педагога как цель профессионально-правовой подготовки будущего специалиста

В статье проанализирована профессионально-правовая компетентность инженера-педагога. Определено понятие “профессиональная компетентность”. На основе целей современного профессионально-технического образования выделены ключевые компетентности будущего специалиста, среди которых общепризнанной ключевой компетентностью является правовая. Определены связанные и взаимообусловленные компоненты профессионально-правовой компетентности инженера-педагога: когнитивный; ценностный; деятельностный.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, правовая компетентность, профессионально-правовая компетентность, инженер-педагог, профессионально-правовая подготовка инженера-педагога, цель, результат.

Kovalenko D. Engineer-teacher’s vocational legal competence as a purpose of future specialist’s professional-legal training

Engineer-teacher’s vocational legal competence of future engineer-teacher has been analysed on the basis of scientific research in the article. In connection to the fact that the purpose and the result of training to perform any functions denoted by the scientists as a developed competence the essence of the notion has been analysed. It has been found out that the

developed competence is reflected in its willingness and ability to perform certain professional functions.

The definition of the notion “professional competence” as the specialist’s willingness and ability to make effective professional decisions in realization of duties has been determined. It has been found out that in contrast to the competence which is characterized as total capacity that is manifested and formed in activity is based on the knowledge, values, susceptibility and allows a person to establish a connection between knowing and situation to identify the procedure (system of actions, algorithm) for successful problem solving. The competence provides the availability of experience of individual work on the basis of general knowledge unlike the knowing, skills and abilities that suggest action by analogy with the example.

On the basis of the purposes of contemporary vocational-technical education the scholars have allocated the key competences of the future specialist where the generally recognized key competence is legal culture which is defined by the the purpose and the result of education. The presence of person’s legal culture in its tern implies the existence of legal competence in any activity.

The research analysis on the legal competence problem has led to the conclusion that the vocational legal training purpose of future engineer-teacher in higher education establishments is vocational legal competence development. According to the analysis of scientific works this competence has been defined as the integrative quality of professional personality which is characterized by ability to effective law realization in practice.

The vocational legal competence of engineer-teacher is a complex of vocational legal knowledge, skills and ways of all kinds of legal actions in engineering educational activity realization. The related and interdependent components of engineer-teacher’s vocational legal competence has been determined: cognitive (legal accomplishment, knowledge) valuable (legal position as a need or a perceived need to follow the law, vocational legal orientations, and legal motives in vocational field); activity (skills and abilities to manage legal knowledge in public and professional life). Defined components require further clarification and specification.

Key words: *competence, vocational competence, legal competence, vocational legal competence, engineer-teacher, engineer-teacher’s vocational legal training, purpose, result.*

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИК КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ІНДУСТРІЇ АКТИВНОГО ВІДПОЧИНКУ

У статті розглянуто форми й методи реалізації квазіпрофесійної діяльності в професійній підготовці фахівців для індустрії активного відпочинку. Наведено результати педагогічного експерименту, в тому числі й вибіркового впливу умов з насичення квазіпрофесійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін.

Ключові слова: *квазіпрофесійна діяльність, індустрія активного відпочинку, природні й штучні туристські полігони, навчальний проект “Розробка активного тура”.*

Сучасні світові тенденції диференціації попиту на туристичні послуги, з одного боку, й незадоволеність основного мотиву споживачів цих послуг, що полягає в бажанні одержувати нові враження, – з іншого, сторони актуалізують появу нових напрямів розвитку туризму.

Одним з таких перспективних напрямів є надання товарів і послуг у сфері активного відпочинку. Ядром цього напрямку є поєднання таких галузей, як: фізична рекреація, спорт і розваги. Динаміка його розвитку й інтенсивність розширення цього сегмента ринку в сукупності зі зростанням ролі фізичної рекреації та спорту в оздоровленні населення дають змогу ствержувати про новий соціально-економічний феномен – індустрію активного відпочинку.

Проведене на базі кафедри туризму й готельного господарства Класичного приватного університету дослідження з формування готовності бакалаврів туризму до професійної діяльності в індустрії активного відпочинку виявило ефективність запропонованого авторами комплексу організаційно-педагогічних умов [1]. Додатково було отримано результати вибіркового впливу організаційно-педагогічної умови з насичення квазіпрофесійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін, які лягли в основу цієї роботи.

Метою статті є аналіз форм і методів реалізації організаційно-педагогічної умови з насичення квазіпрофесійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін програми підготовки бакалаврів туризму в Класичному приватному університеті.

Професійна діяльність в індустрії активного відпочинку належить до професій, пов'язаних з можливим впливом різних сильних стресових факторів: психологічних (суб'єктивних і об'єктивних), фізіологічних (перевантаження, захворювання, травми, виснаження ресурсів організму), природних умов, аварійних і екстремальних ситуацій. Подібна специфіка вимагає застосування особливих форм і методів підготовки.

Механізми впливу стресорних впливів на цілеспрямовану діяльність мають загальні закономірності, засновані на теорії стресу, психології, фізіології і спеціальній підготовленості людини.

Існує ряд професій, для яких проводилися наукові дослідження з пошуку оптимальних шляхів організації професійної підготовки до складної діяльності в умовах сильного стресорного впливу, тому для вибору оптимальних форм і методів підготовки ми можемо звернутися до досвіду цих досліджень.

Результати багаторічних наукових пошуків щодо дії стресорних впливів на професійну готовність космонавтів, військових льотчиків, бійців спецпідрозділів, авіадиспетчерів та інших представників екстремальних професій були відображені в наукових працях з фізіології і психології стресу.

На нашу думку, для організації професійної підготовки бакалаврів туризму для індустрії активного відпочинку необхідно враховувати такі результати:

– у працях Л.О. Китаєва-Смика [2], О.М. Медведєва [3] показано, що рівень закріплення складних умінь і навичок має стійку залежність від умов навчання. Чим екстремальніші (складніші, напруженіші, небезпечніші, відповідальніші) умови підготовки і ближчі до реальних умов діяльності, тим вища надійність навчання;

– у працях Н.П. Казаченко [4], Л.О. Китаєва-Смика [2], А.В. Карпова [5] зазначено, що ефективність вирішення складних професійних завдань у стресових ситуаціях залежить від кількості і якості, а також ситуаційної оформленості професійного досвіду індивідуума;

у дослідженнях Ф.З. Меєрсона [6] і В.І. Медведєва [7] показано, що ефективність адаптації до будь-яких стресорних впливів і працездатність, а значить, і професійна готовність у цілому, вищі в індивідуумів, які мають досвід подібних (за Ф.З. Меєрсоном – “слід адаптації”) або інших сильних впливів (за Ф.З. Меєрсоном – “перехресна адаптація”).

Аналіз сучасних моделей професійної підготовки до екстремальної діяльності виявив два основних напрями вдосконалення підготовки:

– шляхом урізноманітнення ситуаційної оформленості досвіду і наближення умов діяльності до реальних. Такі методики широко застосовуються для підготовки спецпідрозділів [3; 8];

за допомогою насичення практичної підготовки заняттями на тренажерах і симуляторах, а також технологічного вдосконалення тренажерних комплексів для максимального наближення умов квазіпрофесійної діяльності до реальних [9]. Таким чином, за рахунок широкого використання імітаційних технологій можна збільшити частку навчально-професійної і квазіпрофесійної діяльності пілотів цивільної авіації в окремих напрямках підготовки до 80–90%, що значно вище, ніж у спортивно-туристських дисциплінах спеціальності “Туризм”.

Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в моделюванні або відтворенні умов чи ситуацій професійної діяльності. Ми вважаємо, що для ефективного освоєння як предметного, так і соціального контекстів спортивно-туристської діяльності при виконанні типових практичних завдань необхідно відтворювати умови, максимально наближені до реальних. Залежно від напрямку діяльності ми використовуємо такі новації:

– усі дисципліни спортивно-туристської спрямованості нами було згруповано в пакет № 1 “Активні види туризму” циклу професійної і практичної підготовки (на вибір студента), навчального плану бакалаврів напрямку підготовки 6.140103 “Туризм”;

– для моделювання умов інструкторської діяльності в індустрії активного відпочинку ми групуємо практичні заняття дисциплін пакета №1 “Активні види туризму” (“Спортивний туризм”, “Спортивне орієнтування”, “Діяльність туристських самодіяльних організацій”, “Організація дитячого і молодіжного туризму”) по 4–8 академічних годин і проводимо їх у “польових” умовах на обладнаних природних або штучних туристських полігонах, що дає змогу відтворювати умови природного рельєфу;

– для моделювання умов організаційної, інструкторської, суддівської і спортивної діяльності щодо організації і проведення спортивних та анімаційних змагань з дисципліни “Діяльність туристських самодіяльних організацій” ми реалізуємо цикл польових практичних занять з теми “Організація і проведення навчальних змагань з техніки спортивного туризму” на обладнаному природному скельному полігоні;

– для моделювання умов, ситуацій і завдань проектної діяльності в індустрії активного відпочинку ми застосовуємо метод педагогічного проектування, спрямований на виконання навчального проекту “Розробка активного тура” в рамках самостійної роботи з дисципліни “Діяльність туристських самодіяльних організацій”;

усі практичні заняття з дисципліни “Спортивне орієнтування” згруповані по 6 навчальних годин і проводяться в пересіченій лісовій зоні. Для відтворення реальних ситуацій і набуття особистого досвіду орієнтування на місцевості кожне таке заняття завершується індивідуальним проходженням навчальної дистанції, складність якої послідовно зростає;

– в аудиторних заняттях для аналізу проблемних ситуацій ми використовуємо реальні ситуації похідної діяльності в різних видах туризму з особистого досвіду викладача з демонстрацією картографічних, фотографічних матеріалів;

– для фокусування науково-дослідної роботи студентів на професійній діяльності в індустрії активного відпочинку теми курсових, дипломних і магістерських робіт мають зазначену спрямованість.

У межах нашого дослідження було проведено педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності впливу комплексу організаційно-педагогічних умов на формування готовності бакалаврів туризму до професійної діяльності в індустрії активного відпочинку (в експериментальній групі Ег1), а також ефективності вибіркового впливу організаційно-педагогічної умови з насичення квазі-професійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін (в експериментальній групі Ег2) [1].

Педагогічний експеримент виявив статистично значущий ($p < 0,05$) позитивний вплив комплексу організаційно-педагогічних умов на показники мотиваційно-ціннісного, когнітивного й діяльнісного компонентів готовності бакалаврів туризму (в експериментальній групі Ег1) до професійної діяльності в індустрії активного відпочинку порівняно з групами Ег2 і Кг.

Результати експерименту підтвердили вибіркового позитивний статистично значущий ($p < 0,05$) вплив організаційно-педагогічної умови № 2 (насичення квазі-професійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін) на окремі показники діяльнісного компонента готовності. Студенти експериментальної групи Ег2 мають вищі показники готовності до проектування активних турів (+50,5%) і інструкторської діяльності із забезпечення безпеки (+11,7%) порівняно з контрольною групою Кг.

Результати експерименту свідчать про те, що наявне статистично недостовірне перевищення показників когнітивного компонента готовності між групами Ег2 і Кг у таких галузях, як загальні знання у сфері активного відпочинку (+11%) і топографічна підготовка (+16,9%), що ми пояснюємо педагогічним впливом вступної лекції “Професійна діяльність в індустрії активного відпочинку” (дисципліна “Спортивний туризм”), виконанням проекту “Розробка активного тура” (дисципліна “Діяльність туристських самодіяльних організацій”) і проведенням польових занять з дисципліни “Спортивне орієнтування”. При цьому актуалізація широкого спектра знань у сфері активних видів туризму при виконанні проекту “Розробка ак-

тивного тура” є позитивним, але недостатнім фактором для стійкого підвищення показників когнітивного компонента готовності в групі Ег2.

Результати експерименту не виявили статистично достовірних відхилень у показниках мотиваційно-ціннісного компонента готовності (у групах Ег2 і Кг) внаслідок вибіркового впливу організаційно-педагогічної умови з насичення квазіпрофесійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін.

Висновки. Застосування організаційно-педагогічної умови з насичення квазіпрофесійною діяльністю змісту комплексу спортивно-туристських дисциплін як самостійного інструмента формування готовності бакалаврів туризму до професійної діяльності в індустрії активного відпочинку можна визнати обмежено ефективною й високоефективною умовою в комплексі із запропонованими нами організаційно-педагогічними умовами.

Список використаної літератури

1. Коллегаев М.Ю. Формування готовності бакалаврів з туризму до професійної діяльності в індустрії активного відпочинку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.Ю. Коллегаев. – Запоріжжя, 2013. – 24 с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
3. Медведев А.Н. “БАРС” (Боевая Армейская Система) [Электронный ресурс] / А.Н. Медведев. – М. : Саттва, 1997. – 276 с.
4. Казаченко Н.П. Помехоустойчивость человека в экстремальных условиях деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Н.П. Казаченко. – Л., 1976. – 187 с.
5. Карпов А.В. Профессиональный опыт руководителя [Электронный ресурс] / А.В. Карпов. – Режим доступа: http://www.hr-land.com/pages/art20071205_51358.html.
6. Меерсон Ф.З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988. – 254 с.
7. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов / В.И. Медведев. – Л. : Наука, 1982. – 102 с.
8. Барри Д. Энциклопедия выживания и спасения / Д. Барри. – М. : Вече, 1997. – 284 с.
9. Болтунов О. Подготовка специалистов. Небо начинается с земли [Электронный ресурс] / О. Болтунов // Транспорт России. – 2012. – № 21 (725). – Режим доступа: <http://www.transportrussia.ru/podgotovka-spetsialistov/nebo-nachinaetsya-s-zemli.html>.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.

Коллегаев М.Ю. Эффективность методик квазипрофессиональной деятельности в профессиональной подготовке специалистов для индустрии активного отдыха

В статье рассмотрены формы и методы реализации квазипрофессиональной деятельности в профессиональной подготовке специалистов для индустрии активного отдыха. Приведены результаты педагогического эксперимента, в том числе и выборочного воздействия условия по насыщению квазипрофессиональной деятельностью содержания комплекса спортивно-туристских дисциплин.

Ключевые слова: *квазипрофессиональная деятельность, индустрия активного отдыха, природный и искусственный туристские полигоны, учебный проект “Разработка активного тура”.*

Kollegaev M. Efficiency of methods in quasiprofessional activity in professional preparation of specialists for the leisure industry

The article substantiates the necessity of applying and considered the forms and methods of implementation of quasiprofessional activity as a component of a complex of organizational and pedagogical conditions of formation of readiness bachelors of tourism for professional activity in leisure industry. The results of the pedagogical experiment, including the selective

impact of pedagogical conditions to saturate the content of sports and tourist complex disciplines with quasiprofessional activity.

The purpose of this article is to analyze the forms and methods of implementation of the organizational and pedagogical conditions in saturating the content of sports and tourist complex disciplines bachelor of tourism in the Classic Private University with quasiprofessional activity.

Professional activity in the leisure industry is one of the professions related to the possible effect of different hard stress factors: psychological, physiological, influence of extreme natural conditions, emergency and extreme situations. Such a specific feature requires the use of special forms and methods of preparation.

In our research, a pedagogical experiment, which was aimed at testing the effectiveness of the impact of the organizational and pedagogical conditions complex for the formation of readiness to professional activity of bachelors of tourism in the leisure industry, and also at the effectiveness of the selective effects of organizational and pedagogical conditions for the saturation of the content of the sports and tourism disciplines complex with quasiprofessional activity.

Pedagogical experiment showed a significant ($p < 0.05$) positive impact of organizational and pedagogical conditions complex on the index of value - motivational, cognitive and activity components of preparation of Bachelors of Tourism (in the experimental group EG1).

The experimental results confirmed the positive selective statistically significant ($p < 0.05$) influence of organizational and pedagogical conditions to saturate the content of sports and tourist complex with quasiprofessional activity on separated indexes of the activity component of readiness (in the experimental group EG2).

The use of organizational and pedagogical condition in order to saturate with quasiprofessional activity as an independent instrument of readiness formation for professional activity of bachelors of tourism in the leisure industry can be considered partially effective and highly efficient condition in association with the rest of the offered to us organizational and pedagogical conditions.

Key words: *quasiprofessional activity, leisure industry, natural and man-made tourist landfills, academic project "Development of an active tour".*

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье теоретически обосновано формирование профессиональной культуры будущих дизайнеров. Определены подходы к педагогической проблеме формирования профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура, дизайн-образование.

Возросшие требования общества к личности будущего специалиста определяют необходимость пересмотра профессиональной подготовки студентов-дизайнеров. В связи с концепцией украинского образования на сегодняшний день предъявляются новые требования к подготовке специалистов. Педагогика сегодня обращается к профессиональной культуре специалиста как интегративному качеству личности, способствующему не только усвоению знаний, умений, но и применению их на практике.

Цель статьи – проанализировать основные теоретические подходы к педагогической проблеме формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров.

В условиях современности дизайн-образование вызывает интерес у деятелей различных научных отраслей: философов, психологов, педагогов, художников, дизайнеров, искусствоведов. В частности фундаментальные закономерности развития дизайна как вида творческой художественной деятельности отражены в работах В.Р. Аронова, М.П. Васильева, Н.К. Воронова, В.Л. Глазычева, В.Я. Даниленко, Е.М. Лазарева, В.Ф. Рунге, А.А. Фурсы, А.В. Чебыкина. Особого внимания заслуживают исследования ученых, работающих в отдельных сферах дизайна, где представлены конкретные аспекты истории и теории дизайн-деятельности: В.П. Зинченко, А.П. Мельникова, С.М. Михайлова, А.И. Нестеренко, Е.А. Розенблюма, В.Ф. Сидоренко, С.О. Хан-Магомедова.

Использованию компьютерной графики и геометрического моделирования в системе педагогического образования посвящены исследования О.В. Арефьевой, Г.Ю. Забавниковой, А.Н. Костикова, О.А. Крайновой, Е.М. Крысинской, В.В. Куликова, О.П. Одинцовой, Т.С. Северова, Е.М. Третьяковой, Л.М. Турановой.

Проблема гуманизации обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий разрабатывается С.В. Панюковой и Е.С. Полат.

С точки зрения искусствоведения компьютерная графика отражена в трудах И.В. Гуруляева, Н.И. Дворко, Р.М. Деревя, В.М. Монетова, Л.Н. Турлюн, М.В. Филиппова, М.Р. Ханал.

Дизайн является сочетанием многих отраслей искусства, а также математических, экономических, естественных и общественных наук, поэтому ведущей задачей подготовки будущих дизайнеров является вооружение их методикой эстетического мышления. В структуре формирования профессиональной культуры будущего дизайнера ведущее место занимают личностные качества, а именно:

– ответственность и работа для общества (например, в процессе создания какого-либо бытового предмета для общественных потребностей, кроме внешнего ви-

да, необходимо еще и учитывать его экономичность, безопасность и удобство пользования им людьми разного возраста, экологические характеристики и т. д.);

владение экономическими знаниями и осознание потребностей рынка, понимание психологии потребителей, умение рассчитать себестоимость изделия по времени его реализации (для потребителей важно с наименьшими затратами удовлетворить свои запросы);

– владение смежными отраслями знаний (дизайнеры должны обладать всесторонними знаниями, быть людьми с новаторским, творческим типом мышления, иметь развитый спектр способностей (с одной стороны, необходимо, чтобы дизайнер успешно усвоил технологическую составляющую выбранной специализации и методику проектирования, а с другой – он должен иметь хорошее эстетическое воспитание и развитое логическое и образное мышление, сложившуюся мотивацию на повышение качества проектируемых изделий и улучшения их конкурентоспособности на рынке), знать новейшие достижения информатики);

– сформированность умений анализа и исследования имеющегося материала и методическая вооруженность решения существующих дизайнерских проблем (в современных условиях развития Интернета каждый может получить необходимые знания и информацию по его каналам, что позволяет человеку определить, обладает она новой моделью образного мышления, сможет найти новые способы для анализа и решения проблемы).

Основными принципами формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров в вузе выступают: принцип социальной ориентированности, что предполагает приоритет общественных целей по отношению к другим, принцип интеграции технического, естественнонаучного, гуманитарного, экономического и художественного образования, что обеспечивает студенту фундаментальность и университетский характер образования, глубину и устойчивость знаний, способность к самообучению, принцип единства общенациональной и региональной составляющих, заключающийся в сохранении, развитии и обогащении будущих дизайнеров национальными и местными традициями, принцип креативного подхода к решению задач профессиональной направленности, предполагает постоянное “погружения” студента в состояние творчества, развивает его мышление как фундаментальное качество профессиональной культуры.

Реализация указанных принципов невозможна без определения системы задач, которые нужно решить в ходе профессиональной подготовки будущих дизайнеров, разработки и обоснования комплекса педагогических условий, необходимых для их решения.

Задачи, которые необходимо решить в процессе формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров, можно сформулировать, исходя из требований государственного образовательного стандарта, и объединить в три группы: творческие (направлены на развитие умений принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, формирование критического отношения к результатам своего труда, толерантного отношения к мнению других специалистов по поводу своего творчества, понимания необходимости постоянного самосовершенствования как специалиста-дизайнера); профессионально-ориентированные (направлены на всестороннее и глубокое освоение будущим специалистом всей системы профессиональных дизайнерских и инженерных знаний, методов дизайнерского проектирования, развитие навыков рефлексии в системе профессиональной деятельности, формирование навыков понимания и интерпретации дизайнерс-

ких идей в реальных условиях производственной деятельности, исходя из финансовых и технических возможностей) и научно-теоретические (способствуют развитию у студентов заинтересованного и уважительного отношения к дизайнерской науке и методологии проектной творчества в контексте исторического и актуального существования дизайнерской профессии, самостоятельности в решении задач проектной деятельности, поиска новых приемов ее осуществления) [4].

Исходя из обозначенных задач, процесс формирования профессиональной культуры будущего дизайнера может быть успешным при создании таких педагогических условий:

– интеграция общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин, которая осуществляется на основе метода “проектного обучения”. Его применение позволяет в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера на первое место поставить такую профессиональную деятельность, как “создание образа” (в нашем случае дизайнерского), познания этого образа в контексте создания (в процессе проектной деятельности) и личности (художника-дизайнера), который персонально ответственен за свои творения. В работе над проектом могут участвовать преподаватели различных (технических, гуманитарных, экономических и специальных) учебных дисциплин, а межпредметные знания интегрируются за счет общих объектов изучения;

– инициирование рефлексии как механизма учебно-проектной деятельности студентов (рефлексия способствует формированию у них таких важных личностных и профессиональных качеств, как самостоятельность, ответственность за принятые решения, коммуникативность, способность увидеть свои достижения и ошибки в воспроизведении различных мнений, способность переносить знания, умения, навыки, систему умственных действий в новые, нестандартные условия, умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые позволяет строить поведение, адекватное социальным нормам и требованиям профессии);

– комплексная реализация в процессе профессиональной подготовки будущих дизайнеров культурологического и синергетического подходов. При этом мы исходим из того, что культурологический подход будет продуктивным, если он реализуется в единстве с синергетическим, потому что, во-первых, сама дизайнерская деятельность является неотъемлемой частью, феноменом культуры, поэтому ее развитие может быть обеспечено только в социокультурных пределах. Во-вторых, дизайнер – это не только субъект культурного саморазвития, но и транслятор культурных образцов, возможно лишь при условии сформированности у него личностно-творческого отношения к окружающему миру, что позволяет воспроизводить усвоенные образцы культуры и создавать новые формы. Поэтому для эффективного формирования профессиональной культуры будущего дизайнера в вузах необходимо построение такой образовательной системы, характерными признаками которой являются нелинейность, незавершенность и открытость, субъектность, относительная предсказуемость результатов образования;

– взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущего дизайнера на принципах контекстного обучения, когда с помощью всей системы дидактических форм организации учебной деятельности, методов и средств моделируется межпредметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им теоретических и практических знаний наложено на канву этой деятельности.

Поскольку профессиональная культура имеет личностную направленность, то большинством исследователей (Н. Бакланова, И. Зязюн, Н. Кузьмина, А. Рудницкая) в рамках системного подхода она изучается: как совокупность ценностей – регуляторов деятельности; предпосылка, цель, способ и инструмент профессиональной деятельности; концентрированное выражение личности профессионала.

Исходя из этих позиций, профессиональную культуру художника-дизайнера мы интерпретируем как специфическую систему, функционирующую на основе тесного взаимодействия трех подсистем: проектно-производственной, социокультурной и учебно-образовательной [2].

Проектно-производственная сфера деятельности производит у студентов необходимый уровень знаний и умений в области визуально-изобразительных и логико-семантических средств, образного и логического моделирования.

Учебно-образовательная сфера деятельности направлена: на развитие художественных способностей, необходимого уровня специальных и профессиональных знаний, формирование внутренних возможностей профессионального роста, целеустремленности, творческого самоопределения, самообразования и самосовершенствования.

Выводы. Таким образом, профессиональная культура является продуктом и результатом профессиональной деятельности дизайнера, его профессиональной компетентности, а также его творческого потенциала, способности к самосовершенствованию. Сформировать основы профессиональной культуры будущего дизайнера значит научить студента системно мыслить, уметь в новой для себя ситуации самостоятельно увидеть и определить проблему, рассмотреть ее системно, выдвинуть собственные гипотезы, обосновать их и предложить эффективное решение.

В практику могут быть рекомендованы педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров.

Список использованной литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 512 с.
2. Васильева М.П. Развитие творческих способностей будущих дизайнеров в процессе самостоятельной работы / М.П. Васильева // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць.* / гол. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2009. – № 9. – С. 52–57.
3. Косів В.М. Графічний дизайн в Україні: проблеми становлення національного стилю / В.М. Косів // *Дизайн-освіта 2003: досвід, проблеми, перспективи* / за заг. ред. В.Я. Даниленка. – Х. : ХДАДМ, 2003. – С. 176–181.
4. Фурса О.О. Особистісний підхід до професійного розвитку майбутніх дизайнерів / О.О. Фурса // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* – Львів, 2004. – №4. – С.180–185.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Копил А.А. Концепція формування професійної культури майбутніх дизайнерів

У статті теоретично обґрунтовано формування професійної культури майбутніх дизайнерів. Визначено основні підходи до педагогічної проблеми формування професійної культури.

Ключові слова: професійна культура, дизайн-образование.

Kopyl A. The concept of formation of the professional culture of the future designers

The design is a combination of many branches of art, as well as mathematical, economic, natural and social sciences, so the task of leading the preparation of future designers is to equip their method of aesthetic thinking. In the structure formation of the professional culture of the future designer leading place personal qualities, namely, responsibility and work to the public, possession of economic knowledge and understanding of market needs, understanding the psychology of consumers, the ability to calculate the cost of the product at the time of its implementation, the possession related branches of knowledge, the formation of the skills analysis and study of the available material and methodical solutions armament existing design problems.

The basic principles of formation of the professional culture of the future designers at the university are: social orientation, integration of technical, scientific, humanitarian, economic and artistic education, national unity and regional components, creative approach to problem solving professional orientation.

The implementation of these principles is not possible without a definition of the tasks to be solved in the course of professional training of future designers, development and validation of the complex pedagogical conditions necessary for their solutions.

The tasks that need to be addressed in the process of formation of a professional culture of the future designers, can be formulated based on the requirements of state educational standards and combine them into three groups: creative scientific and theoretical, scientific and theoretical.

Based on the problems identified, the process of formation of the professional culture of the future can be a successful designer in the creation of such pedagogical conditions: the integration of general education, special education and general professional disciplines, the initiation of reflection as a mechanism for teaching and project work of students; comprehensive implementation of the process of training future designers of cultural and synergistic approaches, the relationship of theoretical and practical training of future designer on the principles of contextual learning.

From these positions, the professional culture of the artist - designer we interpret as a specific system which functions on the basis of close cooperation between the three sub-systems: design - industrial, social, cultural and educational.

Thus, professional culture, and the result is a product of professional designer, his professional competence and his creativity, the ability to self-improvement. Form the basis of the professional culture of the future designer means to teach students to think systemically, to be able in this new situation, see for yourself and identify the problem, examine it systematically, to put forward their own hypotheses to justify them and to offer an effective solution.

Key words: professional culture, design education.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ З ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА ЗАСАДАХ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

У статті здійснено термінологічний аналіз основних понять з проблеми виховання молоді на засадах етнокультурних традицій, зокрема: розглянуто зміст понять “традиція”, “виховні етнокультурні традиції”, їх функції та вплив на виховання молоді; “національне виховання”, його значення та основоположні принципи; “середовище” та його типи (соціально-культурне, освітнє, навчальне, педагогічне, оточуюче).

Ключові слова: *традиція, етнотрадиція, національне виховання, середовище, освітнє середовище, виховне середовище, соціально-культурне середовище.*

Модернізація системи освіти відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України вимагає вирішення одного із головних завдань – підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів з визнанням пріоритету загальнолюдських цінностей, самоцінностей людини. Без вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, який залишається моральним мірилом суспільства, неможливо виховати громадянина – патріота своєї Батьківщини. Майбутні вчителі покликані своїми здібностями та вміннями, гуманістичним світоглядом і особистісними якостями сприяти відродженню патріотизму: любові до Батьківщини, відданості їй, прагненню своїми діями служити її інтересам як представники нового покоління.

Відновлення та відродження національної історичної та духовної спадщини, виховання духовності і громадянськості неможливо без поваги до своєї історії, культури, рідного краю.

Проблемам вивчення народних традицій та обрядовості присвятили свої праці Г. Ващенко, О. Духнович, О. Любар та ін.

Загальнолюдські цінності в національно-культурних традиціях вбачали Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, І. Франко, Т. Шевченко та інші прогресивні представники української науки. А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський підкреслювали великий педагогічний вплив національно-культурних традицій на формування особистості дитини.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки окремі аспекти виховання на національних культурних традиціях українського народу вивчалися в дослідженнях А. Бойко, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Попружного, Г. Шевченко. Однак педагогічний потенціал національно-культурних традицій остаточно не розкрито.

Дослідженням освітнього середовища присвячено праці вітчизняних науковців – В. Бикова, А. Гуржій, Ю. Жук, І. Зязюн, О. Ільченко, С. Сисоева та ін.

Практичне втілення ідеї виховання середовищем у вітчизняній педагогіці вивчали дослідники: А. Калашников, Н. Крупеніна, З. Шацький, В. Шульгін; соціальне середовище як чинник соціального становлення особистості – Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Петровський та ін.; культурно-освітнє середовище як засіб педагогічно впливу на розвиток людини – В. Гатальський.

Проведений аналіз наукових праць виявив наявність певного доробку з обраної для дослідження проблеми, однак уточнення термінологічного апарату з проблеми виховання молоді на засадах етнокультурних традицій не ставало предметом окремого вивчення.

Мета статті – розкрити сутність основних понять з проблеми виховання молоді на засадах етнокультурних традицій.

На нинішньому етапі розвитку українського суспільства суттєве значення у виховному впливі на молодь має накопичена віками скарбниця етнічних цінностей, які є невичерпним джерелом формування свідомості, характеру, психічних особливостей кожної людини.

Термін “традиція” походить від латинського *traditio*, що означає “передавання”. У словнику української мови І.К. Білодіда зазначено таке визначення: “традиція – це передача досвіду, звичаїв, культурних надбань із покоління в покоління”. За ствердженням М. Стельмаховича, “традиція забезпечує спадкоємність поколінь, без якої не може бути родинного виховання, яке, по суті, зводиться до передачі досвіду, національних звичаїв, культурних надбань із покоління в покоління” [17, с. 42].

Сучасні автори, вивчаючи феномен традиції, визначали її як засіб соціалізації людини. Так, дослідник Н. Карєєв визначав традицію як звичку, що сформувалася на основі наслідування. М. Мірошніченко під традицією розуміє сукупність елементів соціального й культурного спадку, які передаються із покоління в покоління і зберігаються в суспільній пам’яті впродовж тривалого часу [14, с. 111].

Традиції присутні практично в будь-якому прояві соціального життя, проте значущість їх у різних її галузях неоднакова: в одних сферах вони мають принциповий характер і виражаються в нарочито консервативній формі, в інших, наприклад, у сучасному мистецтві, їх присутність мінімальна. Певні традиції функціонують у всіх соціокультурних системах і є необхідною умовою їх життєдіяльності [12, с. 480].

Досвід виховання підростаючих поколінь втілює український фольклор – ефективний і водночас невимушений виховний засіб. Фольклор здавна був усним підручником життя у слов’ян. Казки, пісні, билини, прислів’я, приказки, передаючись із покоління в покоління, знайомлять з реаліями життя, дають уявлення про сімейне й суспільне виховання, формують моральні якості.

У найширшому тлумаченні, фольклор – це все, що творить народ і передається традиційно [18, с. 27–28].

Зразки фольклору, які дійшли до нас крізь тисячоліття, становлять основу літературного письменства України. Воно ж, у свою чергу, стало провідним засобом навчання й виховання, джерелом наукової інформації.

Принцип національної спрямованості освіти реалізується завдяки використанню українських народних ігор у практиці виховання підростаючого покоління. У народних іграх відображається життя людей, їхній побут, національні традиції, вони сприяють вихованню честі, сміливості, мужності тощо [5]. Народні ігри як засіб виховання дітей високо оцінювали К. Ушинський, Є. Водовозова, Є. Тихєєва, С. Русова, О. Усова, В. Сухомлинський та ін. К.Д. Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. Ігри й забави становлять чималий розділ народної дидактики й охоплюють найрізноманітніші її аспекти: народознавчий, мовленнєвий, математичний, природничий, пізнавальний, розважальний, оздоровчий тощо. Народні ігри супроводжують свята й національні обряди, в

їх змісті відбито сезонні явища, звичаї, пов'язані з хліборобською та землеробською працею.

В сучасному українському суспільстві спостерігається тенденція поживлення інтересу до національної самобутності українців та зацікавлення у здобутках традиційної української системи виховання. Тому виховання молоді на засадах етнокультурних традицій у край актуальне комплексне завдання, що постає перед сучасною освітою. Воно потребує науково обґрунтованого підходу, розвиток якого криється передусім у розбудові всього навчально-виховного процесу на національно-культурних традиціях українського народу.

У державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) [8] серед пріоритетних напрямів реформування освіти висвітлені такі принципи:

- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших якостей;
- забезпечення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості;
- реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу.

Виховні етнотрадиції українців впливають на всю систему життєдіяльності, життєтворчості. Виховання молоді з урахуванням цього аспекту включає донесення до наступних поколінь багатовікового досвіду попередників. Основу етновиховних традицій українців складають їх переконання у необхідності трансляції у майбутні покоління лагідності, вдачі, щирості, дотепності, жартівливості, працьовитості, правдолюбства, витривалості й терпіння, тих якостей, що ідентифікують індивіда як носія культури.

Усі пласти етнокультури знайшли своє образне відображення в народних художньо-естетичних традиціях, звернення до яких у сучасній педагогіці може дати змогу вирішити проблеми становлення особистості в соціальному, громадянському, загальнокультурному, екологічному, морально-етичному аспектах, тобто розв'язати задачу гармонійного соціалізаційного процесу.

“Художньо-естетичну традицію” можна визначати як певну культурну форму, яка висвітлена в художньому творі та є еталоном соціально прийнятих взірців поведінки, суджень, оцінок. З семіотичної точки зору художньо-естетичні традиції, що знайшли втілення в тих чи інших творах мистецтва, являють собою своєрідні культурні тексти. Такими культурними текстами можуть бути вербальні, просторово-архітектурні, предметно-речові тексти (відповідно – література, декоративно-прикладне мистецтво, архітектура тощо) [13, с. 23–24].

Традиція як соціокультурний феномен вивчається науковцями в динаміці, причому виявляються її соціальні характеристики, духовні параметри, механізми існування традиційних зв'язків у соціальній практиці (О. Батура, Г. Батурина, І. Биченкова, Є. Бондаревська, Д. Валєєв, Г. Волков, В. Григор'єв, Т. Комарова, В. Ларцев, Ю. Левада, Л. Неретина, Т. Шпикалова). Дослідники Е. Маркарян та А. Спіркін визначають традицію як соціальний досвід, В. Плахов – як систему громадських відносин.

Оскільки будь-які традиції, а особливо художньо-естетичні, є частиною культури, а культурна адаптація індивіда в процесі соціалізації – це найважливіший фа-

ктор, то ми переконані, що саме традиція виступає одним з найважливіших механізмів пристосування людських співтовариств, соціальних груп і окремих індивідів до мінливих умов життя. Це пристосування відбувається як за допомогою зміни соціальної організації та регуляції норм і цінностей, способів життєзабезпечення, так і за допомогою утримання значущих характеристик соціального життя.

Спираючись на сучасні методологічні дослідження традиції як культурного феномену, дослідниця О. Алексєєва виділила такі основні функції етнокультурних традицій:

- *інформаційно-комунікативна* створює умови для збереження, нагромадження, систематизації інформації, яка передається нащадкам у часі й просторі;
- *регулятивно-нормативна* полягає в тому, що в суспільних відносинах взаємодіють і співіснують, ніби диференціюючи сфери впливу, як нормативно-правові, так і традиційно-моральні регулятиви;
- *аксіологічна* полягає в тому, що традиції – це особливого роду цінності, прийняті й підтримувані визначеною соціальною системою;
- *соціалізаційна*, тобто функція формування людської особистості, визначається тим, що традиція акумулює соціально-значущі регулятиви індивідуальної діяльності;
- *емоційно-психологічна* полягає в тому, що в процесі сприйняття чи несприйняття, наслідування культурних цінностей у людини виробляються певні емоції, оцінне ставлення до оточуючого світу й готовність (чи неготовність) до подальшої діяльності в певних суспільних умовах;
- *інноваційна* – збереження й регулятивне введення новацій, тобто мова про стабілізуючу й інноваційну функції традиції, що є механізмом не тільки спадкування, але й розвитку культури;
- *інтегруюча* – поєднання людей в їхніх практичних справах, що допомагає виробити єдиний, неупереджений погляд на події та явища. Це одна з провідних функцій етнокультурних традицій [1].

Глибоке знання і практичне втілення в життя традицій, звичаїв і обрядів нашого народу створює національний колорит, цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самобутність, які є могутнім стимулятором творчості народу, оригінальним внеском його надбань у світову історію та фундаментальною основою виховання підрастаючого покоління.

В умовах відродження духовності народу, його культурних традицій, пріоритетним у навчально-виховному процесі є: забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, вивчення родоvodu, залучення молоді до народних традицій, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості й самосвідомості.

О. Вишнеvський зазначає, що виховні традиції мають велике значення у відродженні національного характеру в людині [6]. Дослідники В. Болгаріна та Я. Жупецький розробили експериментальну модель спільної роботи сім'ї та школи, яка передбачала залучення учнівської молоді до української національної культури і ґрунтувалася на психолого-педагогічних ідеях щодо формування особистості, ролі національної культури в її розвитку та соціалізації [3].

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до світової культури й загальнолюдських цінностей. За формами й методами воно спирається на народні традиції, кращі надбаня національної та світової педагогіки. Говорячи про необхідність спиратися на загальнолюдські морально-духовні цінності,

не можна нехтувати національними цінностями, багатомістовими надбаннями національного виховання.

Національне виховання – це створена впродовж тисячоліть певним етносом система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, особливостей міжособистісних стосунків, ментальності, вірувань та ін. Науково обґрунтоване, правильно організоване національне виховання відображає особливості історії народу, визнає перспективи його подальшого розвитку [10, с. 153].

Зміст виховання має будуватися передусім на національних засадах. “Головна мета національного виховання, – зазначено в Державній національній програмі “Освіта”, – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування в молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральності, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [8].

Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається *середовищем*. У словнику російської мови С. Ожегова поняття “середовище” визначається як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов’язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організацій.

Вперше у вітчизняній педагогіці та психології термін “середовище” з’являється у 20-ті рр. ХХ ст.: “педагогіка середовища” (С. Шацький), “суспільне середовище дитини” (П. Блонський), “навколишнє середовище” (А. Макаренко).

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність певного доробку з питань, присвячених проблемі середовища життєдіяльності дитини, навчального (освітнього) середовища учнів і студентської молоді.

У педагогіці, психології та філософії вивчаються проблеми організації і використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості; виділяються різні типи середовища: соціальне, культурне, освітнє, навчальне, розвивальне, гуманітарне, педагогічне, оточуюче, техногенне, життєве тощо та методичні підходи до їх реалізації.

Поняття “освітнє середовище” визначається як сукупність матеріальних вимог відповідно до педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних стандартів навчально-виховного процесу. Б. Ельконін, А. Валицька називають освітнє середовище шкільним середовищем (або освітнім простором), що визначається як “сукупність духовно-матеріальних форм, методів, прийомів і засобів навчання й виховання, що відтворюють у змісті освітніх програм модель культури” [9, с. 682].

Деякі представники педагогічних наукових шкіл ототожнювали середовище з вихованням в ньому й перетворювали його на центральне поняття. Так, А.С. Макаренко зазначав: “Виховує не сам вихователь, а середовище”. За ствердженням Н. Калініченко, виховне середовище – це сукупність факторів, що реально склалася й функціонує в соціумі.

Серед одних з суттєвих чинників соціального становлення особистості є соціальне середовище її розвитку (Д. Ельконін, Л. Виготський, А. Петровський та ін.). Гармонійність і всебічність розвитку людини залежить від культурного середовища. Високий рівень загальної культури – така об’єктивна вимога сучасного суспільства до кожного індивіда. Соціокультурне середовище, на думку А.В. Петровського, являє собою джерело розвитку особистості, а не “фактор”, що безпосередньо визначає поведінку. Соціокультурне середовище, що є умовою здійснення дія-

льності людини, несе в собі ті суспільні норми, цінності, ролі, церемонії, знаряддя, системи знаків, з якими стикається індивід [17, с. 264].

В. Биков і Ю. Жук [2] визначають навчальне середовище як штучно побудовану систему, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу. О. Романовський характеризує освітнє середовище як сукупність матеріальних, духовних та емоційно-психологічних умов, в яких відбувається навчально-виховний процес, а також чинників, що можуть сприяти досягненню ефективності цього процесу. В. Гатальський відокремлює культурно-освітнє середовище як засіб педагогічно впливу на розвиток людини, що сприяє залученню особистості до ціннісно-смыслового світу культури, збереженню соціальної цілісності та особистісної самореалізації. Дослідник підкреслює, що в соціально-педагогічному сенсі культурно-освітнє середовище – це сукупність умов і потенційних можливостей розвитку людини, цілеспрямовано створених різноманітними суб'єктами педагогічного процесу й формуючих життєдіяльність людини, коли найважливішу роль виконує історико-культурна глибина навчального матеріалу [12]. Зазначимо, що, на думку самого дослідника, підґрунтям цього визначення виступають основні положення культурно-історичної теорії розвитку мислення Л. Виготського.

Висновки. З огляду на вищевикладене можна зазначити, що термінологія з проблеми виховання молоді на засадах етнокультурних традицій має певний рівень опрацювання як серед вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Разом із тим, основні поняття й категорії потребують уточнення у зв'язку зі зміщенням акцентів сучасного процесу виховання в умовах інтеграції українців до європейського співтовариства. В ході термінологічного аналізу уточнено зміст понять “традиція”, “національне виховання”, “виховне середовище”, “соціокультурне середовище” тощо.

Отже, традиція – сукупність елементів соціального й культурного спадку, які передаються із покоління в покоління і зберігаються в суспільній пам'яті впродовж тривалого часу; національне виховання – це створена впродовж тисячоліть певним етносом система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, особливостей міжособистісних стосунків, ментальності, вірувань та ін.; виховне середовище – це сукупність факторів, що реально склалася і функціонує в соціумі; соціокультурне середовище – умова здійснення діяльності людини, яка несе в собі ті суспільні норми, цінності, ролі, церемонії, знаряддя, системи знаків, з якими стикається індивід.

Список використаної літератури

1. Алексеева О.Р. Наукові записки / О.Р. Алексеева // Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 88 – С. 38–42.
2. Биков В.Ю. Будова навчального середовища відкритих систем навчання і освіти : зб. наук. пр. / В.Ю. Биков ; гол. ред. В.Г. Кузь. – К. : Науковий світ, 2004. – С. 11–23.
3. Болгаріна В. Вплив народних традицій у вихованні учнів / В. Болгаріна, Я. Жупецький // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 46–51.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. : Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
5. Бузова А. Організація ігрової діяльності в дошкільному закладі / А. Бузова // Дошкільне виховання. – 2007. – № 10. – С. 8–13.
6. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасного українського виховання / О.І. Вишневецький. – Львів, 2000. – 234 с.
7. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д. Гатальский // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52–57.
8. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” // Освіта. – 1993. – № 44–46.

9. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія у 2 ч. / К. Крутій. – К. : Освіта, 2009 – Ч.1. – 302 с.
10. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
11. Культурбаева Л.М. Социальные функции этнокультурных традиций в условиях глобализации : автореф. дисс. ... канд. филос. наук / Л.М. Культурбаева. – Нальчик, 2007. – 23 с.
12. Культурология. XX век. : словарь. – СПб : Университетская книга, 1997. – 640 с.
13. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема : монографія / Г.В. Локарева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254с.
14. Мірошниченко М.І. Генезис національних правових систем: теоретико-методологічний аспект / М.І. Мірошниченко. – К. : Ун-т “Україна”, 2007. – С. 111.
15. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005 – 399 с.
16. Романовський О.Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти / О.Г. Романовський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 93–97.
17. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. / М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 231 с.
18. Традиційна народна культура: збереження самобутності в умовах глобалізації : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. / Харк. держ. акад. культури ; Харк. обл. центр народ.творчост. – Х. : Регіон-інформ, 2004. – 204 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Косыченко В.А. Терминологический анализ основных понятий по проблеме воспитания молодежи на принципах этнокультурных традиций

В статье проведен терминологический анализ основных понятий по проблеме воспитания молодежи на принципах этнокультурных традиций, в частности: рассмотрено содержание понятий “традиция”, “воспитательные этнокультурные традиции”, их функции и влияние на воспитание молодежи, “национальное воспитание”, его значение и основополагающие принципы; “среда” и её типы (социально-культурная, образовательная, учебная, педагогическая, окружающая).

Ключевые слова: *традиция, этнотрадиция, национальное воспитание, среда, образовательная среда, воспитательная среда, социально-культурная среда.*

Kosychenko V. Terminological analysis of the basic concepts on the issue of educating the youth on the principles of ethnic and cultural traditions

The article provides a terminological analysis of the basic concepts on the issue of educating the youth on the principles of ethnic and cultural traditions, in particular: reviewed the content of the concepts of “tradition”, “educational ethno-cultural traditions”, their function and effect on the education of young people, “national education”, its meaning and basic principles, “environment” and its types (social, cultural, educational, learning, teaching, environment).

It was determined that the provision of the spiritual unity of generations, to preserve family traditions, the study of genealogy, youth folk traditions, customs, rituals and raise them in the national consciousness and self-awareness is a necessary condition for the revival of spirituality of the people, its cultural traditions.

The study notes that in addition to the traditions of experience educating the younger generation reflects the Ukrainian folklore is an effective educational tool. Indicated that the education of young people on the principles of ethnic and cultural traditions require science-based approach, the development of which lies primarily in the development of the educational process at the national and cultural traditions of the Ukrainian people. The main purpose of national education is the acquisition of the younger generation of social experience, inheritance

spiritual heritage of the Ukrainian people, to achieve high culture of international relations, the formation of young people, regardless of nationality personality traits of citizens of the Ukrainian state, the development of spiritual, physical fitness, moral, artistic, aesthetic, legal, labor, environmental, cultural.

The analysis leads to the conclusion that the term on the issue of education of young people on the principles of ethnic and cultural traditions has a certain level of development among both domestic and foreign researchers. However, the basic concepts and categories need to be clarified in connection with a shift in emphasis of modern process of education in Ukrainian integration into the European community.

Key words: *tradition, ethnic tradition, national education, the environment, educational environment, socio-cultural environment.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВУЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті визначено поняття “соціально-педагогічне проектування виховуючого середовища” як умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми й молоддю. Проаналізовано й узагальнено досвід педагогічного проектування виховуючого середовища, на основі якого наведено алгоритм діяльності соціального педагога, що покладено в основу розробки технології підготовки майбутніх фахівців до означеного виду діяльності.

Ключові слова: проектування, виховуюче середовище, підготовка майбутніх соціальних педагогів.

Згідно зі змістом Наказу Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” та галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти стратегічними напрямками розвитку визначено модернізацію структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, а також побудову ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді. А одним із провідних завдань педагогічної освіти обрано забезпечення навчальних закладів усіх типів і форм власності практичними психологами та соціальними педагогами, що підтверджує необхідність підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми й молоддю.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів чільне місце займає формування їхньої готовності до здійснення виховної діяльності в умовах різних соціокультурних осередків. Аналіз результатів діяльності майбутніх соціальних педагогів під час практики показав низьку практичну готовність до здійснення соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими учнями й молоддю в умовах різних соціальних інститутів. Це зумовило необхідність пошуку шляхів і засобів ефективної підготовки майбутніх фахівців в означеному напрямі.

Аналіз та узагальнення теоретичних наробок і практики роботи з дезадаптованими дітьми й молоддю дали змогу виявити, що у професійній діяльності в означеному напрямі сучасні дослідники виділяють: соціальну, медичну, психологічну й педагогічну допомогу, а також виокремлюють два різновиди діяльності: соціальну профілактику та соціальну реабілітацію. Незважаючи на те, що переважна більшість дезадаптованих осіб потребує реабілітаційної та ресоціалізаційної діяльності, соціально-профілактична діяльність є дуже важливою, бо саме її має здійснювати соціальний педагог, що планує викоринити проблему дитячої та молодіжної дезадаптації в умовах певного мікросоціуму. Тому виникла необхідність у підготовці майбутніх соціальних педагогів до ефективного здійснення вищезначеного виду діяльності.

Російські дослідники в галузі виховання (Н.І. Новікова, І.П. Подласий, Н.Л. Селіванова, В.Ю. Ромайкін) [4; 5; 13; 15] доводять, що виховні впливи на особистість мають відбуватись через організацію виховуючого середовища, тому особливого значення набувають питання педагогічного проектування соціально-виховуючого

середовища, що може забезпечити реалізацію особистісно-орієнтованої парадигми й попередити появу дезадаптацій у дитячому й молодіжному середовищі. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в ній майже не висвітлюються питання підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до проектування соціально-виховуючого середовища, яке сприятиме попередженню й подоланню дезадаптацій у дітей і молоді.

Для виявлення суттєвих ознак процесу педагогічного проектування звернемося до термінології. У тлумачному словнику В. Даля “проектувати – це задумати, загадати... передбачити до використання, скласти для цього записку” [6, с. 148]. Радянський енциклопедичний словник дає таке визначення проектуванню: “процес створення проекту – прототипу, прообразу об’єкта, що передбачають” [17, с. 1076]. З точки зору В.В. Краєвського та І.Я. Лернера, педагогічне проектування є неодмінною умовою здійснення регулюючої функції педагогіки й виділяється сьогодні в особливий вид педагогічної діяльності [19]. Л.Д. Столяренко визначає педагогічне проектування “як одну із функцій будь-якого педагога, що є не менш значущою, ніж організаторська, гностична або комунікативна” [18, с. 61], В.С. Безрукова зазначає, що “педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів” [1, с. 95]. І.П. Підласий визначає проектування (планування) як “останню стадію підготовки уроку, яка закінчується створенням програми управління пізнавальною діяльністю учнів” [14, с. 534].

Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що різні автори визначають його як процес (В.С. Безрукова, І.П. Підласий), як специфічну діяльність (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер), а також як одну із функцій будь-якого педагога (Л.Д. Столяренко). Щодо змісту поняття, то його ототожнюють із плануванням (І.П. Підласий), із моделюванням (Н.О. Яковлева), із розробкою основних етапів та засобів педагогічної діяльності вчителя і учнів (В.С. Безрукова).

Отже, враховуючи наведені визначення, вважаємо, що соціально-педагогічне проектування є дуже важливим етапом у підготовці до використання в реальному педагогічному процесі конкретних педагогічних ідей, тому потребує розробки технології, яка допомагатиме майбутньому фахівцю соціально-педагогічного профілю набутти відповідних вмінь і навичок та забезпечуватиме підвищення ефективності його соціально-виховної діяльності.

Мета статті – визначення теоретичних основ соціально-педагогічного проектування виховуючого середовища як умови ефективної підготовки фахівця соціально-педагогічного профілю до роботи з дезадаптованими дітьми й молоддю. Завданнями статті є: визначення ролі виховуючого середовища в попередженні й подоланні дезадаптацій у дітей і молоді, аналіз та узагальнення досвіду соціально-педагогічного проектування в різних соціокультурних осередках та розробка технології проектування виховуючого середовища для дезадаптованих дітей і молоді, що має бути засвоєна в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз наукової літератури з проблеми педагогічного проектування виховуючого середовища показав, що дослідниками розроблені теоретичні основи педагогічного проектування освітнього середовища. Так, С.О. Назаров вважає, що це – “продуктивна діяльність, підсумком якої є проект та програма його реалізації у практику освіти, а також результати освітнього процесу, що досягнуто під час реалізації проекту” [11, с. 1]. Обираючи у якості об’єкта педагогічного проектування інформаційно-освітнє середовище ВНЗ, автор виділяє такі етапи в процесі його створення [11]: 1) визначення цілей і навчальних задач; 2) аналіз початкового стану

освітнього середовища; 3) вибір педагогічних технологій, методів, прийомів, а також видів і форм контролю навчальної діяльності; 4) інформаційне наповнення; 5) визначення функцій; 6) педагогічна модель; 7) прогнозування та побудова гіпотез; 8) практична реалізація та впровадження; 9) оцінка ефективності; 10) коректування. Аналіз вищезазначеного дає змогу стверджувати, що об'єкт визначається розглядається автором як педагогічна система, тому визначені етапи проектування можуть бути використані і для розробки соціально-педагогічного проекту виховуючого середовища, яке теж являє собою певну педагогічну систему, але, враховуючи специфіку процесу виховання, слід внести корекцію у зміст діяльності на вищезазначених етапах.

Отже, проектування майбутніми соціальними педагогами виховуючого середовища передбачає наявність таких компонентів у системі їхніх дій: аналіз запитів, можливостей та рівня вихованості об'єктів соціально-педагогічної діяльності; аналіз виховних можливостей середовища, певного закладу або осередку, а також виховних ресурсів та резервів суб'єктів соціально-педагогічної діяльності; визначення мети й завдань, що мають бути реалізованими під час проекту (стратегічні, тактичні, оперативні); аналіз історичного досвіду виховання, враховуючи особливості, визначені на попередніх етапах, та вибір теоретико-методологічної основи (аналога) подальшої проектної діяльності; створення авторської моделі соціально-виховуючого середовища; розробка алгоритму та засобів соціально-педагогічної діяльності відповідно до розробленої моделі; апробація створеного проекту в експериментальних умовах партнерської мережі (або під час практики) та визначення ефективності розроблених засобів та необхідності у корекції діяльності; узагальнення результатів проектної діяльності, оформлення звіту.

В.В. Серіковим визначено, що основними закономірностями, які слід враховувати під час педагогічного проектування в особистісно-орієнтованій освіті є такі: елементом проектування є подія в житті особистості, що складає її життєвий досвід; проектування є спільною діяльністю суб'єктів педагогічного процесу, що стає джерелом особистісного досвіду учня [16]. Зважаючи на вищезазначене, під час соціально-педагогічного проектування слід урахувувати ці характеристики, намагаючись всіляко збагачувати виховну взаємодію суб'єктів у виховному середовищі, з метою підсилення виховуючого впливу.

К.Г. Кречетніков доводить, що під час педагогічного проектування освітнього середовища має бути розроблено його структурно-логічну схему, яка містить: цілі, завдання, принципи, вимоги, зміст, системи мотивів і організаційно управлінських впливів, комунікаційний складник і критерії оцінювання ефективності проекту [8]. Погоджуємося з ідеями дослідника та вважаємо, що створення моделі під час соціально-педагогічного проектування виховуючого середовища сприятиме підвищенню його теоретичної розробленості, покращенню результативності проекту, гнучкості у виборі засобів і способів практичної діяльності, яка стане більш технологічною.

Контент-аналіз сучасних педагогічних енциклопедичних видань свідчить, що поняття “виховуюче середовище”, “виховуючий простір” ще не набули статусу педагогічних категорій, мабуть тому вони в них і відсутні, хоча в сучасних періодичних і наукових виданнях ці терміни дістали розповсюдження. Так, на рівні створення освітньо-виховної системи міста, регіону Є.В. Бондаревська визначає поняття “виховний простір” як середовище, що має територіальну “визначеність і певні якісні характеристики...; культурне середовище для виховання дітей” [2]. У виховному просторі мікрорегіону автор виділяє різні культурні середовища: академічне

(до якого відносить наукові співтовариства учнів, центри додаткової освіти, олімпіади, конкурси, недільні школи тощо); клубне (профільні клуби, дискотеки, вуличні свята тощо); середовище творчих майстерень (образотворче мистецтво, народні ремесла, домогосподарювання тощо); оздоровче середовище (спортивні секції, дитячі стадіони, реабілітаційні центри).

А.К. Лукіна пропонує проводити педагогізацію оточуючого середовища через соціально-педагогічне проектування на рівні міста. Аналізуючи роль середовища у формуванні особистості підлітка, визначає основні його характеристики, що забезпечуватимуть ефективний розвиток дитини [9, с. 24–25]: відносна стабільність і сталість; зв'язки, взаємодія, несуперечність різних просторів, що доповнюють і компенсують дії одне одного; чітка підпорядкованість простору; спонукальний, а не забороняючий характер регламентації життя; зв'язок часів в організації життя; фіксування етапів становлення дорослим шляхом проведення різних ритуалів; участь дитини у створенні середовища як умова її самореалізації; достатнє багатство й різноманітність елементів середовища, що спонукають особистість до пошуку й вибору власної “соціоекологічної ніші”. Автор наполягає на необхідності врахування умов середовища, де живе дитина, для проектування освітнього простору, необхідного для її гармонійного розвитку, а також виділяє особливості проектування освітнього простору для різних районів міста.

На рівні навчального закладу В.В. Веснін та І.Б. Левицька визначають соціокультурне освітнє середовище засобом розвитку особистості та розробляють концепції створення освітнього середовища на базі певного навчального закладу [3, с. 121]. Автори наводять етапи моделювання педагогічної системи російської національної школи, а також стверджують, що моделювання виховної системи школи дає змогу створити проект особистості випускника цієї школи, до основних рис якого, крім дидактичних складових (знання і вміння у предметних галузях), входить багато соціальних (наприклад, поважати власні традиції й культуру інших народів тощо), які, на наш погляд, сприятимуть більш ефективній самореалізації учнів у сучасних умовах.

Л.А. Клепачевська аналізує процес створення освітнього середовища в умовах гімназії та наводить ефективні засоби управління цим процесом (як-от: школа адаптації молодого вчителя; Рада нарадників; тижні методичної майстерності, “круглі столи”, “педагогічні читання”, школа резерву кадрів, що керують, творчі відрядження тощо), що дають змогу створити умови, сприятливі для розвитку кожної особистості [7, с. 127].

Окрім цього, аналіз існуючих розробок дає змогу виділити різні шляхи створення виховуючого середовища залежно від педагогічної концепції і специфічних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії. Враховуючи вищезазначені ідеї, нами розроблено теоретичні основи соціально-педагогічного проектування виховуючого середовища для дезадаптованих дітей і молоді. Концептуальна ідея нашого дослідження полягає в тому, що соціально-педагогічне проектування виховуючого середовища визначаємо як систему, що забезпечує зниження рівня дії негативних чинників у мікросередовищі дезадаптованих дітей і молоді та є умовою підвищення їхнього адаптаційного потенціалу з одного боку, з іншого – як підсистему педагогічних впливів на рівні макросередовища, що сприятимуть появі соціально-виховуючого простору, попередженню та подоланню дезадаптацій у дітей і молоді.

Як доводять дослідження Л.І. Маленкової, “розв'язанню проблем адаптації дітей до соціальних умов життя сприяє педагогізація середовища, тобто спеціальне піклування про створення виховуючого середовища” [10, с. 157]. Автор вважає, що є два шляхи створення виховуючого середовища: 1) надання педагогічної інтерпретації природним і соціальним факторам за допомогою педагогічних прийомів

(цілеспрямоване привернення уваги, роз'яснення незрозумілих явищ і фактів, етичних та естетичних оцінок, організації спостереження предметів і явищ; 2) конструювання спеціальних виховуючих ситуацій у середовищі. Враховуючи специфіку профілактичної соціально-педагогічної діяльності з дезадаптованими дітьми й молоддю, другий шлях є основним під час створення майбутніми фахівцями соціального-педагогічного проекту виховуючого середовища.

Н.Є. Щуркова визначає такі елементи виховного середовища [20]: предметно-просторове оточення (устрій приміщень та оточення виховного осередку, що стає фактором виховання тільки в разі його “олюднення”), поведінкове оточення (єдина карта поведінки всього закладу, в якому домінуючими є ті або інші форми поведінкових проявів, певні складні ситуації етичного порядку), подійне оточення (сукупність подій, що стають підґрунтям для формування оцінок і життєвих висновків, які формують особистість), інформаційне оточення (всі інформаційні ресурси, що використовують для виховання особистості, як-то: бібліотека, публічні виступи видатних осіб, конференції тощо). Беручи за основу визначені автором елементи виховуючого середовища, майбутні соціальні педагоги мають створити його модель, враховуючи специфіку й можливості мікросоціуму, в якому відбувається процес виховання дезадаптованої дитини, намагаючись зміцнити виховні можливості виховного простору і створити резервні, додаткові чинники, що допоможуть використати можливості появи дезадаптацій у дитячому й молодіжному середовищі.

Отже, етапами соціально-педагогічного проектування виховуючого середовища є: 1) діагностико-аналітичний (визначення суб'єктивних запитів, інтересів і потреб дезадаптованих дітей і молоді, а також можливостей виховного мікро- та макросоціуму); 2) моделююче-прогностичний (моделювання, конструювання, експертиза моделі спроектованого середовища); 3) проектно-операційний (створення проекту освітнього середовища, впровадження його елементів у процес виховання); 4) рефлексивно-корекційний (оцінювання ефективності розробленого проекту, розробка методичних матеріалів з його впровадження).

З метою опанування вищезначеними етапами діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у Харківському національному університеті імені Г.С. Сковороди розроблено спецкурс “Соціально-педагогічне проектування виховуючого середовища дитячих і молодіжних організацій”, а також налагоджена взаємодія з різноманітними соціальними інституціями (партнерська мережа), в яких знаходяться дезадаптовані діти, де студенти мають можливість реалізовувати власні проекти соціально-виховуючого впливу під час практики чи волонтерської діяльності, підсилюючи тим самим виховний простір, що оточує дезадаптованих дітей.

Висновки. Підсумовуючи вищезначене, можна зробити такі висновки: 1) аналіз теоретичних розробок щодо проектування виховуючого середовища дав змогу виділити певні рівні педагогічної дійсності, на яких термін набув розповсюдження (регіону, міста, навчально-виховного закладу); 2) проблема проектування виховуючого середовища як основи професійної діяльності майбутнього фахівця соціально-педагогічного профілю є вельми актуальною та потребує технологічної розробки; 3) теоретичними основами проектування соціально-виховуючого середовища для дезадаптованих дітей і молоді обрано ідеї Є.В. Бондаревської, А.К. Лукіної, Л.І. Маленкової, Н.І. Новікової, Н.Л. Селіванової, В.Ю. Ромайкіна, Н.Є. Щуркової, що покладено в основу розробки відповідної технології соціально-педагогічної діяльності, яка складається з етапів: діагностико-аналітичного, моделююче-прогностичного, проектно-операційного, рефлексивно-корекційного. Отже, со-

ціально-педагогічне проектування виховуючого середовища є процесом, що дає змогу майбутнім фахівцям соціально-педагогічного профілю поєднувати найкращі здобутки історико-педагогічного досвіду й останні наукові напрацювання з метою створення науково-обґрунтованої системи виховного впливу, яка забезпечує підвищення ефективності процесу соціального виховання дезадаптованих дітей і молоді, а також сприяє зростанню якості їхньої професійної підготовки.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми, подальшого розгляду потребує питання добору діагностичного матеріалу для визначення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до проектування соціально-виховуючого середовища для дезадаптованих дітей і молоді.

Список використаної літератури

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
2. Бондаревская Е.В. Воспитательное пространство как среда духовно-нравственного становления личности / Е.В. Бондаревская // Педагогический альманах. – № 2. – 2002. – С. 36–41.
3. Веснин В.С. Социокультурная образовательная среда школы как средство развития личности / В.С. Веснин, И.Б. Левицкая // Педагогический альманах. – № 2. – 2002. – С. 118–124.
4. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Н.Л. Селивановой. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
5. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4-х т. / В. Даль ; вступ. ст. А.М. Бабкина. – М. : Рус. яз., 1980. – Т. 3. – 555 с.
7. Клепачевская Л.А. Управление образовательным процессом с опорой на личностную ориентацию / Л.А. Клепачевская // Педагогический альманах. – 2002. – № 2. – С. 124–128.
8. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / Константин Геннадиевич Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
9. Лукина А.К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях / А.К. Лукина // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 23–27.
10. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания : учеб. пособ. / Л.И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
11. Назаров С.А. Проектирование как технология построения информационно-образовательной среды технического вуза [Электронный ресурс] / С.А. Назаров. – Режим доступа: [//www.sergey-nazarov2005.narod.ru/.../aspirant.htm](http://www.sergey-nazarov2005.narod.ru/.../aspirant.htm).
12. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю.С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–34.
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : В 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
14. Подласый И.П. Педагогика : Новый курс : В 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения : учебник. – 576 с.
15. Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий “воспитывающая среда” и “воспитательное пространство” [Электронный ресурс] / В.Ю. Ромайкин. – Режим доступа: vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i.../21_21.
16. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
17. Советский энциклопедический словарь. – 2-е изд. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1979. – 1600 с.

18. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Дону : Феникс, 2000. – 544 с.
19. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 320с.
20. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.
21. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – № 6. – 2002. – С. 8–14.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Костина В.В. Особенности подготовки будущих социальных педагогов к проектированию воспитывающей среды

В статье определено понятие “социально-педагогическое проектирование воспитывающей среды” как условие подготовки будущих социальных педагогов к работе с дезадаптированными детьми и молодежью. Проанализирован и обобщен опыт педагогического проектирования воспитывающей среды, на основе которого приведен алгоритм деятельности социального педагога, который положен в основу разработки технологии подготовки будущих специалистов к соответствующему виду профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, воспитывающая среда, подготовка будущих социальных педагогов.

Kostina V. Aspects of preparation of future social pedagogues for designing the upbringing environment

In the article, the notion is set of “social-pedagogical design of upbringing environment” as a condition for the preparation of future social workers to work with maladjusted children and youth. Also analyzed and summarized is the experience in pedagogical design of upbringing environment, based on which an algorithm is derived for social pedagogue’s activities, which underlies the development of the technology for training of future specialists for the relevant occupational sector.

Researchers define the following elements of the upbringing environment: domain-spatial environment, behavioral environment, event-driven environment, informational environment. Based on the above elements of the upbringing environment, future social pedagogues should create its model, taking into account the specific features and possibilities of micro-society in which the process of upbringing of maladjusted children is conducted, trying to enhance educational abilities of upbringing environment and create additional factors of the nurturing environment that will help eliminate the possible appearance of maladjustments in childhood and youth environment.

As theoretical base for design of social and upbringing environment for maladjusted children and young people are chosen the ideas of E.V. Bondarevskaya, A.K. Lukin, L.I. Malenkov, N.I. Novikova, N.L. Selivanov V.Y. Romaykina, N.E. Schurkovoy, which are the basis of development of appropriate technology and social-pedagogical activity that consists of the following stages: 1) diagnostic and analytical (the definition of subjective demands, interests and needs of maladjusted children and youth, as well as educational possibilities of the micro- and macro-societal medium); 2) modeling and prediction (modeling, design and examination of the projected environment’s model), 3) design and operational (creation of an upbringing environment project, the implementation of its elements in the process of upbringing), 4) reflexive correctional (evaluation of the effectiveness of the project that was developed, creation of teaching materials for its implementation).

For the purpose of attaining the above-mentioned steps in the process of training of future social pedagogues, in the Kharkov National University, named after G.S. Skovoroda, there has been designed a special course, “Social and pedagogical design of upbringing environment among children and youth organizations”, also there has been established a cooperation with various social institutions, where maladjusted children are present, and where students have the opportunity to implement their own projects for social and upbringing influence during training practice or volunteer activities, thereby enhancing the educational environment that surrounds maladjusted children.

Key words: design, upbringing environment, training of future social pedagogues.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті показано як структурно-логічні схеми сприяють формуванню творчих здібностей та реалізації творчого потенціалу особистості на уроках гуманітарного циклу.

Ключові слова: *структурно-логічні схеми, творчі здібності, творчий потенціал, творча особистість.*

В умовах реформування сучасної освіти пріоритетною стає потреба підвищення загального рівня розвитку кожної особистості, її свідомості, самосвідомості та реалізації її творчого потенціалу.

Важлива роль у цьому процесі належить урокам гуманітарного циклу. Це обумовлено їх специфікою, бо, на відміну від інших навчальних дисциплін, вони не тільки збагачують знаннями та вміннями, а й сприяють вихованню національно свідомої особистості з високим творчим потенціалом.

Однією з необхідних умов розвитку такої особистості та реалізації її творчого потенціалу є використання на уроках гуманітарного циклу новітніх засобів навчання – структурно-логічних схем.

Найкращі результати в ході навчального процесу можна отримати тільки за умов оптимального поєднання різних способів висвітлення інформації: текстової та структурно-логічної. Проте на сьогодні у процесі вивчення гуманітарних дисциплін переважає лінійно-текстовий спосіб їх викладу. Ця обставина, безсумнівно, значно ускладнює підвищення якості освіти. Тому актуальним на сучасному етапі є логіко-структурний спосіб вивчення предметів гуманітарного циклу.

Мета статті – показати як структурно-логічні схеми сприяють формуванню творчих здібностей та реалізації творчого потенціалу особистості на уроках гуманітарного циклу.

Останнім часом значно зросла роль нетрадиційної наочності (у вигляді схем) й у вивченні предметів гуманітарного циклу. Вчителі-гуманітарії застосовують структурно-логічні схеми, але водночас спостерігається брак матеріалів, які б висвітлювали питання технології складання структурно-логічних схем та їх використання саме на уроках гуманітарних дисциплін. Це пов'язано, передусім, із специфічністю гуманітарних предметів, з їх емоційно-естетичним змістом, вивчати які мовою графічних схем видавалося раніше неможливим.

Застосовуючи на сучасних уроках структурно-логічні схеми, вчитель не стандартизує уроки, а працює творчо, не за шаблоном, а це свідчить про те, що структурно-логічні схеми є ще й засобом реалізації творчого потенціалу учнів.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми можемо із впевненістю стверджувати, що в процесі створення структурно-логічних схем розвивається творчість школярів. Так, у словнику О. Єрошенко [2, с. 638] пояснюється, що “творчість – це діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку. А “енциклопедія освіти” дає визначення “творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб’єктивною новиною, оскільки вона пов’язана із застосуванням нових знань”.

“Саме творчість являється стимулом, загострює внутрішні протиріччя і виводить особистість на новий рівень розвитку” [1, с. 3].

Одним із критеріїв розвитку творчості школярів є новизна продукту учнівської діяльності.

У роботі зі структурно-логічними схемами виокремлюємо такі рівні новизни:

- суб’єктивна новизна (учень відкриває для себе у процесі творчої взаємодії з навколишнім світом уже відомі закономірності його будови та розвитку);
- об’єктивна новизна (виконання творчих робіт на рівні авторства);
- оригінальність (специфічне відображення особистості учня у продукті його діяльності – презентація структурно-логічної схеми).

Розвиток науки про творчість привів до уточнення поняття “новизна творчого продукту”.

Відомий психолог Л. Виготський у своїх працях [4] підкреслює, що творчий тип діяльності справді спрямований на створення “нового”, проте це “нове” може бути не лише витвором нового предмета зовнішнього світу, а й побудовою розуму чи чуття, що живе й виявляється в самій людині і є “новим” відносно її системи знань, способів дій, оцінних суджень тощо. На основі такого підходу виділяється навчально-творча діяльність, для якої характерна суб’єктивність “новизни” (перевідкриття).

Вчитель прагне, щоб основне навантаження в процесі роботи зі структурно-логічними схемами здійснювалось не на пам’ять учнів, а на їх мислення, щоб основою навчання була не відтворююча діяльність учнів, а творча діяльність, щоб істотною частиною знань учні засвоювали не в готовому вигляді (зі слів учителя, підручника тощо), а в процесі самостійного пошуку інформації і способу розв’язання “нових” задач.

На основі діяльнісного підходу вчені стверджують, що лише залучення учнів до творчої діяльності забезпечує оволодіння досвідом її здійснення.

Д. Брунер, Л. Виготський, Г. Костюк, І. Лернер, В. Онищук, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, М. Скаткін, Н. Тализіна та багато інших підкреслюють близькість навчально-творчої діяльності та творчості взагалі [4; 7; 8; 10; 11; 12].

Так, психолог З. Калмикова [6, с. 15] вважає, що з психологічного погляду немає принципових відмінностей між продуктивним мисленням ученого, який відкриває нові, ще не відомі людству закономірності навколишнього світу, й учня, який відкриває нове лише для себе самого, тому що в основі відкриття лежать загальні психічні закономірності. Під час створення структурно-логічної схеми учень продуктивно мислить, бо постійно відкриває для себе щось нове й намагається в закодованому вигляді передати це нове іншим, реалізуючи при цьому свої творчі здібності. Він прагне виконувати різноманітні завдання творчого характеру, шукати неординарні рішення у процесі вивчення різних проблем, бажає досягти успіхів у нових ситуаціях. Завдяки роботі зі структурно-логічними схемами в учнів добре сформовані самоосвітні й комунікативні навички та вміння, розвинені всі компоненти мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація, абстрагування тощо). Вони вміють мислити самостійно, критично, гнучко, оригінально.

Презентація структурно-логічної схеми передбачає забезпечення поваги до чужої думки, виявлення таких суб’єктивних якостей, як участь у діалозі та вміння робити вибір, обстоювання своєї позиції в оцінюванні фактів, подій, відкриттів. “Організація роботи зі структурно-логічними схемами разом з одержанням суми знань на-

вчає способів здобуття знань зі зростаючим ступенем самостійності, з використанням тих знань у житті, допомагає закласти підвалини креативного мислення, активної самостійної творчої роботи і на цій основі поступового переходу до самоосвітнього навчання, за якого відбувається самовдосконалення та самовираження, формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями” [5, с. 89].

Проаналізувавши літературу, можна зазначити, що структурно-логічні схеми допомагають учням оволодіти творчою компетентністю. До творчої компетентності ми відносимо (згідно з концепцією креативності) [3, с. 13]:

- здатність до виявлення і постановки проблем;
- здатність до висловлювання великої кількості ідей;
- гнучкість – здатність висловлювання різних ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалювати об’єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу.

Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що структурно-логічні схеми допомагають учням оволодіти творчою компетентністю, бо коло питань, які вони можуть розв’язати під час використання структурно-логічних схем і коло питань, які ми відносимо до творчої компетентності тотожні.

Оволодіваючи творчою компетентністю під час створення структурно-логічних схем, особистість у першу чергу розвиває свої творчі здібності:

- самостійне бачення проблеми (аналітичне мислення);
- уміння перенести знання, уміння, навички в нову ситуацію;
- здатність до виявлення суперечностей;
- дивергентність мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність);
- бачення нового в знайомому об’єкті (альтернативне мислення);
- уміння комбінувати, синтезувати раніше засвоєні способи діяльності в нові (синтетичне, комбінаційне мислення).

Використовуючи структурно-логічні схеми на уроках гуманітарного циклу, ми переконалися, що в ході цього творчого процесу відбувається взаємозв’язок інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних і комунікативно-творчих здібностей. Успішне виконання будь-якої діяльності залежить від поєднання різних здібностей. Інтелектуально-логічні здібності є конструюючою основою творчості, що передбачають вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати в процесі роботи зі структурно-логічними схемами. Інтелектуально-евристичні здібності спрямовані на створення нової системи дій, вихідних ідей, гіпотез, рішень і передбачають уміння бачити проблеми та суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації, генерувати ідеї у процесі створення структурно-логічних схем. Комунікативно-творчі здібності є умовою і способом реалізації та стимуляції творчого потенціалу учнів, що передбачають вміння співпрацювати, акумулювати творчий досвід інших, організовувати колективно творчу роботу під час створення та презентації структурно-логічних схем.

Визначено, що інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні й комунікативно-творчі здібності – це підструктура творчих здібностей особистості, яка виявляється при створенні структурно-логічних схем [9, с. 9].

Під компонентами інтелектуально-логічних здібностей розуміють вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати. Критеріями ж оцінювання є правильність, логічність, повнота і глибина суджень, висновків.

До компонентів інтелектуально-евристичних здібностей відносять вміння генерувати ідеї, висувати гіпотези, бачити проблеми й суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації. Критеріями оцінювання є число ідей, висунутих особистістю за одиницю часу, їх оригінальність, новизна й ефективність для вирішення творчих завдань; кількість знайдених суперечностей, сформульованих проблем за одиницю часу, їх новизна, оригінальність; гнучкість мислення.

Серед компонентів комунікативно-творчих здібностей виділяють вміння акумулювати творчий досвід інших, співпрацювати, організовувати колективну творчу навчальну діяльність. Критеріями оцінювання є ступінь товарищескості, доброзичливості, взаємодопомоги в процесі спільної діяльності при вирішенні творчих завдань, швидкість оволодіння, засвоєння досвіду творчої діяльності інших і адаптація цього досвіду до себе, частота й ефективність прояву вміння розподіляти обов'язки, мобілізувати й раціонально використовувати здібності кожного члена групи в колективній навчально-творчій діяльності.

Висновки. Таким чином, структурно-логічні схеми дають можливість старшокласникам відійти від стандартів мислення, стереотипу дій, розвивають прагнення до знань, сприяють виробленню характеру людини, зумовлюють розвиток усіх трьох сфер особистості: інтелектуальної, емоційної і вольової. Уроки з використанням структурно-логічних схем набувають цінності ще й тому, що сприяють формуванню в учнів комплексу позитивних ділових якостей: уміння встановлювати особисті контакти й обмінюватися інформацією, переборювати протидію оточуючих, цінувати час.

Отже, проведення уроків з використанням структурно-логічних схем відповідає вимогам часу, сприяє розвитку творчого потенціалу старшокласників.

Список використаної літератури

1. Белова А.О. Несвідоме як джерело творчої діяльності : дис. на ... канд. філос. наук / А.О. Белова. – Донецьк, 1996. – 168 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О.Єрошенко. – Донецьк : Глорія Трейд, 2012. – 864 с.
3. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т.Б. Волобуєва. – Х. : Основа. – 2005. – 109 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество: психологический очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, – 1991. – 90 с.
5. Громов Е.С. Природа художественного творчества / Е.С. Громов. – М. : Мысль. – 1986. – 237 с.
6. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыков. – М., 1981. – С. 15.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
8. Онищук В.А. Урок в современной школе : пособие для учителя / В.А. Онищук. – М. : Просвещение, 1986. – 158 с.
9. Роговенко М.М. Розвиток творчих здібностей учнів 10–11 класів у процесі навчання історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.М. Роговенко. – К., 2006. – С. 9.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика. – 1989. – Т. 2. – 328 с.
11. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1971. – 206 с.
12. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Талызина. – М. : Издательство московского университета, 1975. – 343 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Кохан Л.В. Реализация творческого потенциала личности средствами структурно-логических схем в процессе изучения гуманитарных дисциплин

В статье показано как структурно-логические схемы способствуют формированию творческих способностей и реализации творческого потенциала личности на уроках гуманитарного цикла.

Ключевые слова: *структурно-логические схемы, творческие способности, творческий потенциал, творческая личность.*

Kokhan L. Realization of creative potential by means of flow charts of the individual while studying humanities

The article shows how flow charts contribute to the formation of creative abilities and creative potential during humanities lessons.

The scientists note that in terms of reforming of modern education a priority is need for improving the overall level of development of each individual, his consciousness, self-awareness and realization of creative potential.

An important part in this process belongs to the humanities lessons. This is due to their specificity, because, unlike other disciplines, they not only enrich the knowledge and skills, but also promote education of nationally conscious personality with high creative potential.

One of the necessary conditions for the development of such a person and realization of his/her creative potential is to use new learning tools – flow charts – at humanities lessons.

The best results in the educational process can only be obtained by the optimal combination of different ways of presenting information: textual and structural-logical ones. However, currently in the process of studying the humanities linear-textual method of presentation dominates. This, of course, greatly complicates the improvement of the quality of education. Therefore logical and structured way of studying the humanities is relevant at this stage.

Recent research suggest that flow charts provide opportunities for students to move away from standard thinking, stereotype actions, develop the desire for knowledge, promote the development of human nature, cause the development of all three spheres of personality: intellectual, emotional and volitional. Lessons where flow charts are used are becoming valuable because they develop the complex of positive business skills: the ability to make personal contacts and exchange information, to overcome the counteraction of others, to appreciate time.

The analysis of literature determines that intellectual-logical, intellectual- heuristic and social-creative abilities – it's a substructure of the creative abilities of a personality, which is found while creating flow charts.

Consequently, innovative lessons with the usage of flow charts meet the time, promote senior students' creative potential.

Key words: *flow chart (structural-logical scheme), creative abilities, creative potential, creative personality.*

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ

У статті визначено необхідність формування математичної грамотності як одного із шляхів підготовки майбутніх педагогів-дослідників до застосування математичних методів у соціально-педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: дослідження, математична грамотність, математична статистика.

Найважливішою умовою успішного розвитку педагогіки є втілення вченого й педагога в одній особі, яка, володіючи основними методами педагогічного дослідження, може більш цілеспрямовано вивчати й аналізувати свій досвід і досвід інших педагогів, а також на науковій основі перевіряти власні педагогічні знахідки й відкриття. Але перша перешкода, з якою стикається педагог-дослідник, – це недостатній рівень математичної грамотності.

Питання про системний підхід до наукових досліджень з використанням обробки результатів педагогічних досліджень вперше вивчали С.І. Архангельський, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Е.Г. Юдін. Пізніше цей підхід до аналізу застосовували І.І. Андреев, Л.Г. Вяткін, В.С. Ільїн, В.А. Поляков, В.А. Сластьонін та ін.

Сучасне наукознавство зосереджує значну увагу на проблемі застосування методів математичної статистики в педагогічних дослідженнях (А.А. Греков, В.І. Загвязінський, Н.В. Кузьміна, Є.А. Мамчур, В.С. Стьопін, В.С. Швирьов та інші).

Мета статті – проаналізувати існуюче розуміння математичної грамотності й обґрунтувати необхідність математичної підготовки майбутніх педагогів-дослідників, заснованої на понятті “математична грамотність”.

На сьогодні видано велику кількість літератури, де теоретично описано й наведено приклади застосування теорії ймовірностей і математичної статистики в педагогіці. Але література, що рекомендується для самоосвіти дослідників, які не мають спеціальної математичної підготовки, здебільшого носить алгоритмічний характер і не завжди використовується влучно й коректно.

Адаптований до педагогіки статистичний апарат не є універсальним інструментом. Якщо книга написана педагогом, який не має спеціальної технічної освіти, то в результаті ми отримуємо просто кальку з математичними поняттями, накладену на мову педагогіки. Якщо ж книга написана математиком, який не пройнявся тонкощами й специфікою педагогічних досліджень, то в результаті одержуємо технічно складний підручник для непідготовлених на достатньому рівні дослідників-гуманітаріїв. Отже, у створенні адаптованих математичних джерел для педагогічних досліджень необхідний симбіоз педагога й математика. Від дослідника ж вимагається володіння достатнім рівнем грамотності, щоб вірно обрати, з-поміж описаних, необхідний статистичний метод, зібрати потрібні дані, сформулювати, експериментально перевірити та довести висунуту гіпотезу.

На сьогодні прослідковується необхідність розробки методики застосування математичних методів у соціально-педагогічних дослідженнях. Перспективи, які відкриваються на шляху використання математичних методів, потребують для своєї реалізації надійного фундаменту, але побудувати його самостійно педагог не

може. Володіння статистичними засобами та їх логічне застосування вимагає певної математичної підготовки, а в середовищі педагогів переважає незнання та нерозуміння елементарних основ математичної статистики. Отже, актуальною є проблема формування математичної грамотності у майбутніх педагогів-дослідників.

Математична підготовка майбутніх педагогів-дослідників заснована на понятті “математична грамотність”, яке визначається як “здатність людини визначати і розуміти роль математики в світі, в якому вона живе, висловлювати добре обґрунтовані математичні судження і використовувати математику так, щоб задовольняти в сьогоденні й майбутньому потреби, властиві творчій, зацікавленій і мислячій особі”.

Зміст цього поняття можна уточнити так: під “математичної грамотністю” розуміють здатність:

- розпізнавати проблеми, що виникають у навколишній дійсності можуть бути вирішені засобами математики;
- формулювати ці проблеми мовою математики;
- вирішувати ці проблеми, використовуючи математичні знання та методи;
- аналізувати використані методи розв’язку;
- інтерпретувати отримані результати з урахуванням поставленої проблеми;
- формулювати й записувати остаточні результати вирішення поставленої проблеми.

Отже, термін “математична грамотність” можна трактувати не лише як ази математичних знань, а й як дієві математичні знання, уміння та здатність їх використовувати з метою задоволення зростаючих потреб мислячих, креативних і зацікавлених особистостей XXI сторіччя.

Математична статистика знаходить широке застосування в економіці різних галузей народного господарства, біології, фізиці, хімії, медицині, соціології, психології, педагогіці та ін.

Як самостійна наукова дисципліна “Математична статистика” є складовим елементом статистичної науки взагалі, її специфічним методом дослідження. Відповідаючи на запитання різних наук, математична статистика сформувалася в найбагатший арсенал математико-статистичних прийомів обробки емпіричних даних.

Сучасні наукові дослідження характеризуються розвитком і взаємопроникненням різних наук. Математична статистика виступає як наукова дисципліна, що передбачає свій метод відносно спеціальних наук. Але не слід ототожнювати поняття “статистичні методи” й “математико-статистичні методи”. Під останніми розуміють методи, які безпосередньо пов’язані з імовірнісним оцінюванням результатів статистичного спостереження, що передбачають визначення величини математичної імовірності. Іншими словами, якщо мова йде не про описувальне функції статистики, то в кожному статистичному висновку визначальним початком є теорія ймовірностей. Математична статистика з її імовірнісною методологією створює (породжує) навіть деякі галузі теоретичних знань, відокремлені від певних наук. Наприклад, у вивченні суспільних явищ математична статистика створює математичний апарат соціально-економічної статистики, яка лише за його наявності здатна проникнути у специфічну природу досліджуваних явищ і процесів [5].

Застосування методів математичної статистики в експериментальній частині соціально-педагогічних досліджень пов’язані перш за все з обробкою й аналізом отриманої інформації, з вивченням масових соціально-педагогічних явищ. Сьогодні виникла нагальна необхідність розробки методики застосування математичних і

кібернетичних методів у соціально-педагогічних дослідженнях. Зазначеній проблемі як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі присвячений ряд публікацій. Починаючи з XIX століття, соціальні дослідження ще не передбачали вивчення сутності педагогічних явищ і процесів, але вже тоді можна було говорити про поступове зближення двох наук. Учені, які проводили педагогічні дослідження, спостереження й експерименти у своїх працях застосовували розрахунок відносних частот, наочну демонстрацію даних за допомогою таблиць і графіків. При цьому методи статистики як прикладної науки для обробки педагогічних досліджень практично не використовувались [3].

Слід відзначити, що не зважаючи на зростання актуальності та практичної значущості, недослідженим залишаються особливості та проблеми застосування методів математичної статистики під час проведення соціально-педагогічних досліджень [1].

У педагогічній науці ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, що дають простір для наукових пошуків молодих дослідників. Вивчення конкретних педагогічних досліджень показує, що переважає некомпетентне використання математичних засобів для підтвердження вірогідності здобутих результатів. Серед педагогів спостерігається розподіл за рівнем володіння ймовірно-статистичними методами – від випадків блискучого їх застосування до області безпомічності, що проявляються у розв'язанні, наприклад, такої задачі як визначення необхідного об'єму експериментальної вибірки. Як правило, дослідник виходить з подібної ситуації, приймаючи рішення ситуативного, інтуїтивного характеру. Нерідко зустрічаються науковці, які у своїх роботах за будь-якої умови намагаються застосувати методи математичної статистики, не усвідомлюючи наскільки доцільним є застосування цих методів [2; 4].

Незаперечно велика роль математики в житті сучасної людини, але ще в XVII ст. англійський філософ і педагог Джон Локк вважав, що математика дуже корисна для точних і послідовних міркувань. Локк зауважив, що розумове виховання і математика – головні науки, які тренують і розвивають розум, здатність міркувати.

Сучасна освіта покликана виховати грамотну й компетентну особистість, здатну реалізувати свій потенціал у виробничій і творчій діяльності. Формування математичної культури є одним із засобів реалізації цієї мети.

Питання формування математичної культури є дуже широким, воно обов'язково включає в себе математичні знання, адже не можна говорити про математично грамотну особистість, яка не володіє в достатньому обсязі математичними знаннями.

Якщо вважати науку й мистецтво двома галузями культури, то математика становить “третю” культуру, яка чітко відрізняється від названих. Це є думкою провідного американського математика Р. Беллмана.

Термін “математична культура” використовується для того, щоб відмітити, яким чином особа взаємодіє з математичними знаннями та як математика може впливати на структуру та внутрішній світ особистості. Поняття математичної культури значно ширше, ніж просто система математичних знань, вмій і навичок.

Математична культура (індивідуальна) – це інтегральна характеристика особистості, яка у всій повноті на певний момент часу фіксує здатність цієї особистості адекватно сприймати доступну їй розумінню математичну складову наукової картини світу й вибудувати відповідно до цього сприйняття свою освітню, професійну, суспільну діяльність [6].

М.В. Третяк у своїй статті індивідуальну математичну культуру подає як складну систему взаємозалежних, взаємообумовлених якостей особистості – елементів

математичної культури: математичних знань, умінь і навичок, уподобань, естетичних уподобань і навіть деяких частинних (відносно математичної) культур [7].

До поняття математичної культури відносять математичну грамотність і навички математичного моделювання. Тому що ключовим завданням є вміння інтерпретувати будь-яку подію чи ситуацію мовою символів і розв'язання її математичними засобами.

Загальновідомо, що математика має широкі можливості для розвитку логічного мислення людини, її алгоритмічної культури, вміння моделювати ситуації. Математичний апарат широко застосовується в ході професійної діяльності, зокрема, математичне моделювання широко використовують для розв'язування задач з різних галузей педагогічної науки. Саме тому надзвичайно важливо, щоб у процесі навчання математики приділялася увага формуванню математичної культури, розвитку математичної грамотності.

Математична грамотність визначає вміння правильно застосовувати математичні терміни, наявність необхідних знань і відомостей для виконання роботи (вирішення проблеми) в конкретній предметній області (С. Березін). Хоча, на погляд О.С. Чашечникової, це поняття має також включати в себе не лише термінологічну грамотність, але й правильну математичну мову (усну й письмову), обчислювальну й графічну культуру [8; 9].

Принциповою особливістю поняття математичної грамотності є здатність особистості ставити, формулювати, розв'язувати й інтерпретувати проблеми, використовуючи математику в розмаїтті ситуацій або контекстів. Контекст варіюється від суто математичних до контекстів, у яких взагалі не присутні явно математичні структури й поняття, або їх застосування очевидне – відповідні математичні структури повинні бути введені на етапі постановки задачі або її рішення. Також важливо наголосити, що визначення математичної грамотності не стосується знання математики на певному мінімальному рівні; воно стосується математичної діяльності й застосування математики в ситуаціях, які варіюються від повсякденних до неординарних, від простих до складних, наукових.

Для особистості бути грамотним у мові означає, що вона володіє розмаїттям конструктивних ресурсів мови і здатна ці ресурси використовувати для здійснення багатьох соціальних функцій. Аналогічно, з погляду на математику як на мову, впливає, що майбутній дослідник у курсі математики повинен навчатися конструктивним елементам математики (поняття, факти, позначення й символіка, процедури й уміння виконання різних операцій у різних математичних галузях), а також має навчатися використовувати ці ідеї для розв'язування нерепродуктивних задач у різноманітних ситуаціях, що визначаються в термінах соціальних функцій.

Необхідно посилити прикладний аспект вивчення математики серед майбутніх педагогів-дослідників, значно більше уваги приділяти гуманітаризації математичної освіти, розширити використання історичного й культурного аспектів розвитку математики як науки, посилити інтеграцію математики з іншими предметами.

Ключовою установкою майбутнього педагога-дослідника має стати математична грамотність. Метою формування математичної грамотності є:

1. Навчитися цінувати математику як науку й навчальну дисципліну.
2. Виховати впевненість у власних математичних силах.
3. Сформувати вміння розв'язувати поставлені задачі та проблеми.
4. Розвинути комунікативні математичні вміння.
5. Навчитися міркувати.

Необхідно навчитися не лише вправно розв'язувати задачі, а й почати грамотно спілкуватися (слухати, читати, писати) мовою математики. І подекуди ці вміння важливіші, ніж просто знаходження правильної відповіді.

Сьогодні й у найближчому майбутньому кожна країна повинна мати математично грамотних громадян для того, щоб бути успішною в дуже складному й мінливому світі. Доступна інформація зростає експотенційно, і громадяни повинні бути у змозі вирішити, як поводитися із цією інформацією. Соціальні дебати все більшою мірою спираються на кількісну інформацію для підтримки своїх тверджень. Люди, а особливо майбутні дослідники, повинні бути математично грамотними, щоб виносити судження й оцінювати точність висновків і вимог в опитуваннях та дослідженнях, бути здатними оцінювати надійність висновків. Відмова від використання математики при прийнятті рішень може призвести до неправильних висновків, підвищення звернень до послуг псевдонауки, слабкої і поганої інформованості щодо прийняття рішень у професійній сфері.

Математично грамотна особистість розуміє, як швидко відбуваються зміни, і як наслідок – необхідно бути відкритим для безперервного навчання. Адаптація до цих змін у творчий, гнучкий і практичний спосіб є необхідною умовою для того, щоб бути успішним. Умінь, отриманих у школі та університеті, швидше за все, буде недостатньо для потреб у дорослому професійному, науковому житті.

Вимоги до компетентності та вдумливості працівника відбиваються у вимогах до робочої сили. Від робітників усе рідше очікується виконання одноманітних механічних операцій. Замість цього вони включаються до процесів контролю результатів роботи різних високотехнологічних машин, до обробки потоків інформації, до роботи в команді над вирішенням складних проблем. У майбутньому більшість професій буде потребувати здатності розуміти, спілкуватися, використовувати й пояснювати поняття та процедури, що ґрунтуються на математичному мисленні.

Математично грамотна особистість визнає корисність математики як динамічної, мінливої й адекватної дисципліни, яка може часто служити її потребам. Сучасна освіта поребує фахівців-педагогів, які здатні ефективно вирішувати науководослідні проблеми за допомогою грамотного застосування математичних знань. В цей же час прослідковується відсутність належного рівня “математичної грамотності” у переважній більшості дослідників гуманітарних спеціальностей.

Висновки. Вивчаючи інформаційне й методичне забезпечення процесу математизації педагогічного знання, можна відзначити, що на сьогодні багато питань теорії статистичної обробки інформації вже достатньо розроблено й висвітлено в науково-педагогічній літературі. Проте можливість застосування того або іншого математичного апарату для вирішення нової конкретної педагогічної задачі дослідницького типу завжди залишається проблемою, конструктивне вирішення якої можливо лише за умов об'єднання зусиль педагога й математика в одній особі. Це, у свою чергу, висуває підвищені вимоги до предметно-професійної, методологічної і власне математичної підготовки майбутніх педагогів-дослідників.

Список використаної літератури

1. Аванесов В.С. Применение статистических методов в педагогических исследованиях / В.С. Аванесов // Введение в научное исследование по педагогике ; под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988. – С. 16–21.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Иванова Т.А. Гуманитаризация общего математического образования : монография / Т.А. Иванова. – Новгород : Изд-во НГПУ, 1998. – 206 с.

4. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Т. : Валгус, 1980. – 334 с.
5. Опря А.Т. Статистика (Математична статистика. Загальна теорія статистики) : навч. посіб. / А.Т. Опря. – К. : ЦНЛ, 2005. – 496 с.
6. Розанова С.А. Математическая культура студентов технических университетов / С.А. Розанова. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 176 с.
7. Третяк М.В. До питання про математичну культуру / М.В. Третяк // Міжнародна науково-практична конференція “Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики”. До 80-річчя з дня народження доктора педагогічних наук, професора З.І. Слєпкань : тези доповідей. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 352 с.
8. Чашечникова О.С. Деякі аспекти формування математичної грамотності учнів / О.С. Чашечникова, М.В. Мельникова, Л.В. Носаченко, Ю.М. Тверезовська, Н.О. Шевченко // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання математики : матеріали всеук. наук.-метод. конф. (3–4 грудня 2009 р., м. Суми). – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2009. – С. 103–105.
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.confdbt.2007/theses/Berezin.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Криворот Т.Г. Необходимость формирования математической грамотности у будущих педагогов-исследователей

В статье рассматривается необходимость формирования математической грамотности как одного из путей подготовки будущих педагогов-исследователей к использованию математических методов в социально-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: *исследование, математическая грамотность, математическая статистика.*

Krivorot T. Need to form the mathematical literacy of future teachers and researchers

The article discusses the need for the formation of mathematical literacy as a way of preparing future teachers and researchers to the use of mathematical methods in the social and educational research.

It is well known that mathematics has great potential for the development of logical thinking person's algorithmic culture, the ability to simulate the situation. Mathematical apparatus is widely used in the course of professional activities, including mathematical modeling is widely used to solve problems in various fields of science teaching. It's very important that the process of learning mathematics paid attention to the formation of mathematical culture, development of mathematical literacy.

Want more applied aspects of mathematics learning among future teachers and researchers, much more emphasis on humanistic mathematics education, to expand the use of historical and cultural aspects of mathematics as a science, to strengthen the integration of mathematics with other subjects.

A key setting the future teacher-researcher must become mathematical literacy. The purpose of forming mathematical literacy are:

1. *Learn to appreciate mathematics as a science and academic disciplines.*
2. *Bringing confidence in their mathematical abilities.*
3. *Develop the ability to solve the posed problem.*
4. *Develop mathematical communication skills.*
5. *Learn to meditate.*

Today and in the near future, each country should be mathematically literate citizens in order to be successful in a complex and changing world. All експотенцино increases, citizens should be able to decide how to deal with this information. Social debates increasingly rely on quantitative data to support their claims. People, especially future researchers should be mathematically literate to make judgments and evaluate the accuracy of the findings and

requirements in polls and surveys. Being able to assess the reliability of the findings. Failure to use mathematics in decision-making can lead to wrong conclusions, raising appeals to services pseudoscience, weak and poor awareness of decision-making in the professional field.

Mathematically literate person understands how quickly they change, and as a consequence – to be open to continuous learning. Adapting to these changes in a creative, flexible and practical way is a prerequisite in order to be successful. Skills obtained in school and university is likely to be insufficient for the needs of adult professional, scientific life.

Modern education porebuye specialist teachers who can effectively solve research problems through the application of mathematical literacy knowledge. At the same time observed a lack of adequate level of “mathematical literacy” in the vast majority of humanities researchers.

Studying information and methodological support to the process of mathematization pedagogical knowledge, it may be noted that at present many of the theory of statistical processing is sufficiently developed and discussed in the scientific and educational literature. However, the applicability of a mathematical apparatus for solving new educational problems of a particular type of research is always a challenge, constructive solution which is possible only by combining the efforts of the teacher and math in one. This, in turn, has high requirements for object-professional, methodological and proper mathematical preparation of future teachers and researchers.

Key words: research, mathematical literacy, mathematical statistics.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЮСШ

В статье представлены теоретические основания организации воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах. Сформулирована концепция организации воспитательного процесса в детско-юношеских спортивных школах, которая конкретизирована в ряде концептуальных положений.

Ключевые слова: концепция, организация, воспитание, дети, подростки, спорт, школа.

Как показывает анализ деятельности детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ), сегодня воспитательный процесс в них выступает необязательным дополнением к тренировочному процессу. При этом воспитательная работа, проводимая тренерами, как правило, не способствует социализации личности юных спортсменов.

Ведущие исследователи в области педагогики спорта отмечают, что процесс воспитания в спорте необходимо умело направлять при помощи научно обоснованной системы воспитательных воздействий (Л. Лубышева [3], А. Сидоров [4], В. Столяров [5]). Однако на сегодняшний день описание этих воздействий с научных позиций затрудняется в виду слабой теоретической обоснованности средств воспитания, применяемых в тренировочном и соревновательном процессе, что значительно усложняет задачу “вооружения” тренеров инструментами формирования личности в спортивной деятельности.

Анализ научных публикаций по этой проблематике (П. Беспалов, Г. Боблылёв, М. Виленский, С. Галкин, С. Левадня, Е. Максачук, Д. Фабричников и др.) показал, что разрозненные идеи, касающиеся воспитания детей и подростков в спортивной деятельности, не обрели обобщения в форме концепции или теории, которые бы описывали организацию воспитательного процесса в ДЮСШ с позиций, соответствующих современному уровню научно-педагогического, философского, социологического, психологического, научно-спортивного знания.

Указанные обстоятельства определили направление наших усилий на разработку концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ, соответствующую современному уровню развития научной мысли. Описание этой концепции, а также подробное представление её теоретических оснований и является **целью статьи**.

Междисциплинарный характер проблемы организации воспитательного процесса в ДЮСШ обусловил необходимость определения ключевых направлений эвристического поиска существующих форм научного знания, которые могли бы служить основаниями концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ. В нашем исследовании в анализ были включены формы научного знания: потенциально позволяющие объяснить место и роль воспитания в социогенезисе (структуру социогенезиса, его динамику, а также суть воспитания как процесса целенаправленной интериоризации человеком социально ценного опыта под действием искусственных факторов); дающие возможность описать занятия спортом, как воспитывающую социальную практику; позволяющие определить общую логику и способы упорядочивания действий субъектов воспитательного процесса в ДЮСШ.

Эвристический поиск, проведенный по этим направлениям, позволил определить теоретические основания концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ, а также объединить эти основания в единую систему.

Теоретическими основаниями концепции, позволяющими описать место и роль воспитания в социогенезисе, были определены: положения структурализма о том, что любой культурно-социальный феномен может быть рассмотрен как структура, состоящая из “базиса” и “надстройки” (Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Дюран, Л. Гольдман, К. Леви-Строс, М. Фуко); семиотическая концепция культуры (В. Лотман, Б. Успенский); положения “макросоциологии”, объясняющие социализацию человека через взаимодействие индивидуального и коллективного сознаний посредством действий социальных акторов, выступающих от лица общественных институтов (Р. Дарнедорф, Е. Дюркгейм, Н. Луман, К. Маркс, Р. Мертон, Т. Парсонс, А. Редклифф-Браун, П. Сорокин); идеи “микросоциологии”, объясняющие социализацию человека через его интеракции с другими людьми (М. Вебер, Ч. Кули, Д. Мид, В. Томас, Д. Хоманс, А. Шюц, Э. Эрикссон); представления психологии о структуре психики человека (Б. Ананьев, В. Ганзен, А. Ковалев, В. Мясичев, С. Рубинштейн, К. Платонов, З. Фрейд, К. Юнг); идея об определяющем значении воображения в формировании содержания внутреннего мира человека (Ж. Дюран, А. Дугин); культурно-историческая теория развития психики человека (Л. Выготский); разработанные в рамках аксиологии идеи о сущности ценностей человека (Р. Апресян, Н. Гартман, А. Гильдебранд, Р. Лотце, А. Мейнонг, М. Шелер); диспозиционная теория личности (Ф. Знанецкий, У. Томас, В. Ядов); разработанные в социальной психологии идеи о сущности ценностных ориентаций личности (Д. Леонтьев, М. Рокич, К. Клакхон, В. Ядов); теория ментального габитуса (П. Бурдьё, М. Мосс, Н. Элиас); разработанные в рамках философской этики идеи о социальной сущности золотого правила морали (Р. Апресян, А. Гусейнов); положения теоретической педагогики о воспитании как управляемом процессе освоения человеком общественных ценностей и норм (И. Бех, О. Сухомлинская), а так же о воспитательном процессе как воздействии воспитателей на воспитуемых посредством специальных средств и методов (Н. Болдырев, А. Гаврилин, О. Газман, В. Караковский, Л. Новикова, Н. Селиванова).

Теоретическими основаниями концепции, позволяющими описать занятия спортом в ДЮСШ как воспитывающую социальную практику, стали: философские представления о сущности категорий “деятельность”, “процесс”, “развитие”, “состояние” (Г. Гегель, Л. Мизес, Г. Спенсер, Ф. Энгельс); положения теории систем о сущности понятий “система” и “организация” (П. Анохин, Л. Берталанфи, Н. Винер, А. Малиновский); идеи социологии спорта о сущности и функции *Faïre play* в современной спортивной деятельности (А. Егоров, М. Захаров, Х. Ленк); концепция олимпийской культуры (Л. Лубышева, В. Столяров); идеология современного олимпизма (П. Кубертен, Р. Королёв); положения спортивной педагогики о воспитательной роли спортивного коллектива (В. Белорусова, И. Журкина, И. Манжелей, А. Михеев, И. Решетень); положения теоретической педагогики о сущности и функциях воспитательной системы (Л. Новикова, Ю. Сокольников, В. Сериков) и педагогической ситуации (И. Липский, И. Назаров, А. Карманчиков); концепция методов воспитания в спортивной деятельности А. Сидорова; положения теории и методики спортивной тренировки о возрастной периодизации учебно-тренировочного процесса в детско-юношеском спорте (Л. Волков, С. Зорин, В. Платонов); идеи о

сущности педагогического мастерства тренера-преподавателя (А. Деркач, И. Зязюн, А. Исаев, В. Папуча, Г. Хозяинов).

В аспекте определения подходов к упорядочиванию действий субъектов воспитательного процесса в ДЮСШ, основанием концепции стали: положения менеджмента физической культуры и спорта о сущности и структуре управленческого цикла (Н. Жмарев, Ю. Карпов, И. Переверзин, Д. Переплетчиков, Л. Чеховская), а также принципы андрагогики (Т. Андрищенко, С. Вершловский, М. Громкова, С. Змеев, М. Ноулз, С. Тришина, А. Хуторской, С. Щенников).

Опора на перечисленные выше теоретические основания позволила сформулировать ряд тезисов, закладывающих основу концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ.

Первым тезисом стало утверждение о том, что главным фактором, задающим психологическую и социальную жизнь человека, выступает субъектно-объектная оппозиция социальной и индивидуальной сфер (А. Дугин, Э. Дюркгейм, К. Ясперс). Взаимодействие социальной и индивидуальной сфер формирует личность-персону – часть содержания нашего внутреннего мира, которая представляет собой “социальный интерфейс”, формирующийся под действием наших представлений о том, как мы должны выглядеть в глазах других людей (Б. Ананьев, В. Ганзен, А. Ковалев, В. Мясичев, С. Рубинштейн, К. Платонов, К. Юнг).

Персона имеет внутреннюю (психологическую) и внешнюю (социологическую) проекции. Структура внутренней проекции может быть описана через понятия “эго”, “тень”, “анима”, “самость” (К. Юнг). Структура внешней проекции раскрывается через понятия: “диспозиции” (В. Ядов, Т. Знанецкий), “габитус”, “социальные практики”, “стиль жизни” (П. Бурдьё).

Дальнейшее описание социальной проекции персоны в социальное пространство может быть проведено с использованием понятий “социальный опыт”, “коллективное сознание” (Э. Дюркгейм), “коллективное бессознательное”, “архетипы” (К. Юнг), “социальные акторы” (М. Крозье), “социальные конструкты” (П. Бергер, Т. Лукман), “социальная реальность” (А. Шюц).

Особой формой социальной реальности выступает культура как специфический аспект жизни общества, связанный со средствами осуществления человеческой деятельности, характеризующий отличие бытия людей от животного существования (А. Бергсон, Ф. Добжанский, Л. Коган, Ю. Лотман, Р. Смит, Б. Успенский).

Культура выступает как система, создающая коды, которая все время должна присутствовать в сознании людей. Она, с одной стороны, сохраняет единство памяти человечества, позволяет ему сохранять свою целостность, а с другой – постоянно обновляется во всех своих звеньях, чем предельно повышает его способность впитывать и передавать негенетическую информацию (Ю. Лотман, Б. Успенский).

Механизм создания и развития культуры может быть представлен как постоянная трансляция содержания коллективного сознания и коллективного бессознательного из социальной сферы в индивидуальную сферу отдельного человека через действия институциональных и неинституциональных социальных акторов. Традиционно этот процесс обозначается термином “интериоризация” (Л. Выготский, Э. Дюркгейм).

Содержание коллективного сознания и коллективного бессознательного, выраженное в знаковых формах, отображается в иерархично организованных структурах психики отдельного человека. При этом базовой структурой, определяющей

содержание внутреннего мира человека, выступает структура, обозначаемая К. Юнгом термином “анима”.

Если рассматривать функцию анимы в контексте и терминах психологии, то она может быть описана как продуцирование базовых образов, являющихся основой психической жизни человека (Ж. Дюран, А. Дугин).

Согласно К. Юнгу, содержание анимы отдельно взятого человека служит основанием для процесса индивидуации, в котором формируются такие структуры психики, как “эго” (обеспечивающее выделение индивидуальности из коллективных основ собственной психики), “самость” (объединяющая “эго” и “аниму”), а также “персона” (являющаяся “носителем” всех социальных проявлений внутренней психической сущности конкретного человека: диспозиций, габитуса, социальных практик, стиля жизни (П. Бурдьё, Т. Знанецкий, В. Ядов)).

Дальнейшим продолжением индивидуации выступает самореализация человека через его деятельность в социальном пространстве (А. Маслоу).

В процессе деятельности человека формируется личный опыт, становящийся при определенных условиях социальным опытом, который, в свою очередь, выступает основой коллективного сознания и коллективного бессознательного, создающих социальную реальность. Социальная реальность находит отображение в формах культуры, как совокупности знаковых систем.

Описанное выше понимание механизма социогенезиса дает возможность описать место и роль воспитания в этом процессе следующим образом: воспитание выступает, с одной стороны, организованным процессом передачи воспитателями содержания коллективного сознания и коллективного бессознательного, зафиксированных в знаковых формах (воспитатель в этом случае является социальным актором – представителем общественного института), а с другой – процессом интериоризации этих знаковых форм воспитанниками (И. Бех, Л. Выготский, О. Сухомлинская).

При этом приведенные выше основания позволяют объяснить причины, по которым процесс воспитания носит кризисный характер, выделяя при этом своеобразные “фильтры”, с которыми сталкиваются социальные действия воспитателей. В частности, если воспитываемое действие не соответствует традициям той или иной социальной практики, то оно не будет эффективным. Если это действие не комплиментарно “социальному интерфейсу” воспитываемого, то его содержание, в лучшем случае, будет проигнорировано, а в худшем – приведет к личностному конфликту между воспитателем и воспитываемым. Если содержание воспитательного действия пропущено через два предыдущих “фильтра”, однако не соответствует “Я-концепции” (Б. Ананьев, А. Леонтьев, И. Кон, В. Мерлин, В. Столин, Р. Пантелеев), то его эффект будет наиболее разрушительным: вторгаясь в наиболее интимную сферу психической жизни оно будет способствовать формированию “тени” (термин К. Юнга), содержанием которой выступают стремления, влечения и желания, отрицаемые человеком как несовместимые с его представлениями о самом себе.

Опираясь на изложенные выше соображения, нами были сформированы следующие исходные положения для формулирования нашей концепции организации воспитательного процесса в ДЮСШ:

– действия воспитателей как социальных акторов должны быть направлены на формирование наиболее глубоких не рефлекслируемых структур психики вос-

питуемых, которые являются основой их внутреннего мира. При этом, воспитательные действия не должны способствовать формированию “тени”, содержание которой образуется стремлениями, отрицаемыми воспитанником как не совместимые с содержанием его “Я-концепции”;

– конечным результатом воспитания является не только вовлечение индивида в социальные практики, но и привлечение его к выполнению социальных ролей и приобретению социального статуса, другими словами, его социализация, дающая возможность самореализации в социальном пространстве;

– результат воспитания может быть определен через характеристику ценностного и поведенческого компонентов диспозиций как составляющих ментального габитуса человека, определяющего то, в какие социальные практики он будет включен и, соответственно, стиль его жизни.

Последующий эвристический поиск существующих концепций, теорий, идей, позволяющих описать в существующих терминах авторское видение организации воспитательного процесса в ДЮСШ показал, что для описания занятий спортом как воспитывающей социальной практики целесообразно использовать понятия “воспитательная система” и “воспитательная деятельность”.

Рассмотрение занятий спортом в “системном” ключе позволило сформулировать следующие тезисы:

– социальным институтом, в рамках которого протекает эта практика, выступает образование на досуге, вне рамок основного учебного времени. При этом нижней возрастной границей для вовлечения детей в эту социальную практику является возраст от 6 до 12 лет, а верхней границей – возраст 17–19 лет;

– особенностью спортивной деятельности как воспитывающей социальной практики является то, что она во многом зависит от психолого-педагогической специфики вида спорта, в рамках которого оно протекает;

– основной декларируемой и общественно одобряемой целью занятий детей и подростков спортом является интериоризация ими идеалов олимпизма как социального конструкта, обладающего признаками идеологии (П. Кубертен, Р. Королёв);

– ожидаемым результатом занятий спортом как воспитывающей социальной практики является формирование олимпийской культуры как совокупности определенных диспозиций (Л. Лубышева, И. Столяров);

– социальными акторами, действия которых обеспечивают воспитывающий эффект в процессе занятий спортом, выступают: спортивный коллектив, основной характеристикой которого выступает сплоченность (В. Белорусова, И. Журкина, И. Манжелей, А. Михеев, И. Решетень); тренер-преподаватель, который характеризуется педагогическим мастерством (А. Деркач, А. Исаев); воспитанник, основной характеристикой которого выступает уровень самосознания;

– для описания воспитательных действий тренеров-преподавателей как социальных акторов целесообразно использовать понятия: “педагогические требования” (прямые и косвенные); “методы воспитания” (убеждение, упражнение, поощрение, принуждение, пример, соревнование, критика); “педагогические ситуации” (спонтанные и запланированные); “методы самовоспитания” (А. Сидоров);

– субъектом управления воспитательной системы выступает администрация – коллективный орган управления деятельностью спортивной организации, функциями которого являются: планирование, организация, коррекция и контроль состояний этой системы.

Описание занятий спортом как воспитывающей социальной практики в “деятельностном” ключе целесообразно проводить с использованием следующих терминов:

- “воспитательный процесс”, который обозначает поступательное развитие личности воспитанника, определяемое внутренними (физиологическими, психическими, наследственными), а также внешними (социокультурными) факторами (Н. Болдырев, А. Гаврилин, О. Газман, В. Караковский, Л. Новикова, Н. Селиванова);

- “организация воспитательного процесса”, которым обозначается специальная деятельность, цель которой – инициация и обеспечение воспитательного процесса как поступательного развития личности воспитанника путем упорядочения отношений между субъектами воспитательной системы;

- “воспитательная работа”, которая обозначает профессиональную деятельность спортивных педагогов по обеспечению воспитательного процесса и предполагает выбор форм и методов воспитания в соответствии с поставленными воспитательными задачами, а так же их совместную с воспитанниками деятельность в достижении этих задач (И. Липский, И. Назаров, А. Карманчиков).

Приведенные выше теоретические основания позволили сформулировать **концепцию организации воспитательного процесса ДЮСШ в таком виде**: организация воспитательного процесса – это деятельность администрации спортивной школы по созданию и упорядочению взаимодействий всех субъектов воспитательной системы на уровне отдельно взятой учебно-тренировочной группы, с последующим обеспечением условий для формирования олимпийской культуры воспитанников за счет соблюдения тренерами-преподавателями определённой приоритетности методов и целевых ориентиров воспитательной работы в различных ситуациях спортивной деятельности.

Наша концепция как краткая формулировка авторского замысла разворачивается в ряде концептуальных положений.

Первое концептуальное положение о том, что первоочередной задачей организации воспитательного процесса в ДЮСШ выступает создание локальной воспитательной системы на уровне отдельной учебно-тренировочной группы. Эта система интегрирует комплекс воспитательных целей, субъектов воспитательного процесса (тренер-преподаватель, воспитанники), отношения между ними (системные связи между тренером и коллективом, воспитанниками и тренером, отношения в коллективе), а также освоенную среду, компонентами которой могут выступать: место проведения тренировок и соревнований, семья воспитанника и др.

Первое концептуальное положение предусматривает, что элементами деятельности по созданию воспитательной системы и обеспечению её функционирования выступают: со стороны тренера-преподавателя ДЮСШ – создание спортивного коллектива, обеспечение единства компонентов воспитательной системы, освоение воспитательной среды; со стороны администрации ДЮСШ – обеспечение соответствия тренера-преподавателя профессиональным требованиям и определение степени организованности воспитательной системы.

Второе концептуальное положение о том, что интенциональной основой организации воспитательного процесса в ДЮСШ должно стать создание условий для интериоризации воспитанниками ценностей олимпизма и формирование на их основе системы личностных диспозиций, которая понимается как олимпийская культура личности.

В основе нашего понимания сущности олимпийской культуры воспитанника ДЮСШ лежит базирующееся на положениях теории ментального габитуса (П. Бурдьё,

Н. Элиас), диспозиционной теории личности (Ф. Знанецкий, У. Томас, В. Ядов), а так же других основаниях [1; 2; 6; 7;] представление о ней, как о системе диспозиций личности по отношению к самой себе, социальной действительности и Высшему началу, определяемых ценностными ориентациями, личностными чертами, а так же поведенческими стереотипами, сформированными в соответствии с идеологией современного олимпизма [3]. При этом мы исходим из того, что рассматриваемые диспозиции являются компонентами ментального габитуса воспитанника, который определяет его поведение в спортивной и неспортивной деятельности [2].

Направленность организации воспитательного процесса в ДЮСШ на формирование олимпийской культуры определяет следующие направления деятельности тренера-преподавателя: формирование ценностных ориентаций воспитанников, соответствующих идеалам олимпизма; формирование черт личности, отвечающих идеалам олимпизма; закрепление этих черт и превращение их в устойчивые паттерны структурирования жизнедеятельности. Со стороны администрации ДЮСШ деятельность по формированию олимпийской культуры воспитанников выражается в обеспечении соблюдения тренерами-преподавателями определенной приоритетности методов и целевых ориентиров воспитательной работы в различных ситуациях учебно-тренировочного процесса, а также контроля эффективности этого процесса.

Ведущая роль администрации ДЮСШ в организации воспитательного процесса как деятельности, направленной на формирование олимпийской культуры воспитанников, определяет **содержание третьего концептуального положения** – о необходимости методического обеспечения администрацией ДЮСШ воспитательного процесса на основе внедрения: методики создания воспитательной системы, методики воспитания олимпийской культуры и методики определения эффективности воспитательного процесса.

Выводы. Обобщение результатов теоретического анализа имеющегося научного знания позволяет кратко описать авторский замысел по организации воспитательного процесса в ДЮСШ в виде следующих положений:

- воспитательный процесс в ДЮСШ выступает как поступательное развитие личности воспитанника, определяемое взаимодействием внутренних (индивидуальных), а так же внешних (социальных) факторов;
- для обеспечения эффективности воспитательного процесса в ДЮСШ действия субъектов воспитательного процесса должны быть направлены на формирование наиболее глубоких не рефлекслируемых структур психики воспитуемых, являющихся основой их внутреннего мира;
- организация воспитательного процесса в ДЮСШ – это деятельность администрации спортивной школы по созданию и упорядочению отношений всех субъектов воспитательной системы на уровне учебно-тренировочной группы с последующим обеспечением необходимых и достаточных условий для того, чтобы идеалы олимпизма в процессе интериоризации, стали составными ментального габитуса воспитанников, образуя систему приобретенных диспозиций, которые определяются ценностными ориентациями, личностными чертами, а также поведенческими стереотипами и обуславливают поведение в разных ситуациях спортивной и неспортивной деятельности;
- результат воспитания в ДЮСШ может быть определен через характеристику ценностного и поведенческого компонентов диспозиций как составляющих ментального габитуса человека;

– перспективними цілями занять спортом в ДЮСШ як виховуючої соціальної практики являються привлечення вихованця до виконання соціальних ролей, а також содействие в придобанні ним соціального статусу, іншими словами, його соціалізація, яка дає можливість самореалізації в соціальному просторі.

Пріоритетним напрямком подальших досліджень вважаємо розробку системи методик організації виховального процесу в ДЮСШ.

Список использованной литературы

1. Апресян Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания / Р.Г. Апресян // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 89–94.
2. Бурдые П. Структура, габитус, практика [Электронный ресурс] / П. Бурдые // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I. – № 2. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>.
3. Лубышева Л.И. Олимпийская культура и спорт в современном обществе / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1999. – № 12. – С. 17–22.
4. Сидоров А.А. Педагогика спорта : учеб. для студентов вузов / А.А. Сидоров, Б.В. Иванюженков, А.А. Карелин, В.В. Нелюбин. – М. : Дрофа, 2000. – 320 с.
5. Столяров В.И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ) : монография / В.И. Столяров, С.А. Фирсин, С.Ю. Баринов. – Саратов : Наука, 2012. – 269 с.
6. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. – (Серия “Психология-классика”).
7. Шматко Н.А. Габитус в структуре социологической теории [Электронный ресурс] / Н.А. Шматко // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – С. 60–70. – Режим доступа: <http://bourdieu.name/content/shmatko-na-gabitus-v-strukture-sociologicheskoy-teorii>.
8. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция // В.А. Ядов, А.А. Семенов, В.В. Водзинская, В.Н. Каюрова и др. – 2-е изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2013.

Мазін В.М. Основні положення концепції організації виховного процесу в ДЮСШ

У статті наведено теоретичні засади організації освітнього процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах. Сформульовано концепцію організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах, яку розгорнуто в ряді концептуальних положень.

Ключові слова: *концепція, організація, виховання, діти, підлітки, спорт, школа.*

Mazin V. The main conceptual principles in organization of educational process in youth sports school

The article enlightens the peculiarities of education process in youth sports schools and proves that it can not be considered as the integral or unavailable part of the training process itself. The author also shows that the work of sports schools trainers does not encourage the socialization of young sportsmen. Educational process should be organized with the help of special methods. Nowadays, these methods require the creation of appropriate description and systematization. It points out that segmental idea about children and teenagers' education which are used in sports schools are not reflected in appropriate concepts or theories.

The article gives the clear explanation of reasons why the development of up-to-date conceptual principles in organization of educational process in youth sports schools should be done. This conception has to correspond to the modern level of science development. Theoretical background is also shown.

Education process in youth sports schools promotes the personal development of a young sportsman due to internal and external reasons. The final result of this educating process is the Olympic culture of young sportsmen. This culture is reflected in sportsman's personal traits, values, behavioral stereotypes in different vital situations.

The article identifies the author's conception. The activity of subjects of education process should be aimed to form the underlying structures of pupil's mentality. The quality of such process can be identified through the pupil's system of values and personal behavior.

The author develops the idea that going in for sports creates an excellent background for further pupil's socialization and successful self-realization in society.

According to author's conception, the basic directions of trainers' activity are: to create the system of values of every young sportsman, which corresponds to the ideals of Olympics; to form the personal traits, which correspond to the ideas of Olympics and can be transformed into permanent behavioral model of pupils' life-sustaining activity.

Also, according to it, organization of education process in youth sports schools is the administrative activity. Its main aims are: to create and arrange the relations among all the subjects of educating system as the entire training group; to create the necessary and sufficient conditions for sportsmen which will make them percept the ideals of Olympic sport.

To sum up, the main point of administrative activity is to assure all conditions for upbringing the Olympic culture of young sportsman through introduction of corresponding methodology that envisages the description of educating work methods in different situations of training process as well as methods of efficiency monitoring.

The future development of this theme can be embedded in formulating of the system of methods devoted to organization of educational process in youth sports schools.

Key words: *conception, organization, education, children, young people, teenagers, sport, school.*

ТЕНДЕНЦІ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано становлення та розвиток соціальної освіти, особливості розвитку сучасного соціального знання. Визначено поняття “соціальна освіта” як системний процес нагромадження, зберігання, поширення й передачі знань, одержуваних на основі розвитку фундаментальних і прикладних соціальних наук, а також на базі соціального досвіду, що накопичується цивілізацією в процесі навчання й виховання людини. Висвітлено принципи, які реалізовано в соціальній освіті. Розглянуто функції соціальної освіти. Приділено увагу такому поняттю, як “соціальна сфера”, що є важливою галуззю життєдіяльності суспільства, в якій реалізується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу всіх сторін громадського життя, поліпшення якості життя людини. Проаналізовано вимоги до випускника за напрямом “Соціальна педагогіка”.

Ключові слова: соціальна освіта, система соціальної освіти, соціальна сфера, освітній простір, функції соціальної освіти, принципи соціальної освіти, соціальний педагог.

Професійна підготовка соціальних педагогів для роботи в професійно-технічних навчальних закладах з учнями, які опинились у важкій життєвій ситуації (сироти, інваліди, учні “групи ризику”), кількість яких зростає, має важливе значення для вирішення багатьох соціальних, політичних, економічних проблем суспільства. Набуває актуальності проблема соціальної освіти та професійної підготовки фахівців до роботи в професійно-технічних навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури з обраної проблеми здійснено на філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному рівнях:

загальнометодичні та теоретичні проблеми професійної підготовки кадрів (В. Байденко, С. Батишев, В. Болотов, Н. Брюханова, М. Васильєва, О. Коваленко, М. Лазарєв, Н. Ничкало, Ю. Татур, О. Ткаченко та ін.);

питання професійної підготовки майбутніх учителів (Г. Асєєв, В. Беспалько, А. Горбатюк, В. Гриньова, Ю. Машбиць, В. Паламарчук, І. Прокопенко, Є. Полат та ін.);

– аналіз діяльності та професійної підготовки фахівців соціальної сфери (Ю. Блінкова, С. Григор’єва, Л. Гусякова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, І. Козубовська, А. Мартиненко, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Фірсов, С. Харченко та ін.);

– питання соціальної педагогіки (І. Андрєєва, С. Бєличєва, В. Бочарова, М. Васильєва, М. Галагузова, І. Липський, С. Маврін, Л. Мардахаєв, Р. Овчарова, Л. Оліфіренко, В. Торохтій, Н. Щуркова та ін.);

– різні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників у працях зарубіжних учених (Г. Вілфінг, М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу, Ф. Зайбель, Ч. Казетта, А. Мінахар, А. Кадушкін та ін.).

Мета статті – здійснити аналіз соціальної освіти й професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Наука й освіта є стратегічними факторами цивілізованого розвитку суспільства, одним з гарантів національної й культурної безпеки. Одним із системотворчих чинників розвитку сучасної цивілізації стали поява та стрімке нагромадження соці-

ального знання. *Соціальне знання* можна визначити як складний комплекс наукових відомостей про суспільство й людину, перевірений практикою результат збагнення дійсності в спектрі усвідомлення її соціальних проблем.

Екологія людини, соціальна антропологія, соціальна педагогіка, соціальна психологія, соціолінгвістика, соціальна робота, соціальна інформатика, соціальна екологія, соціальний менеджмент – далеко не повний перелік нових галузей знання, який свідчить про становлення на базі природничо-наукових і гуманітарних дисциплін нової сукупності знань – *соціальної науки*.

Соціальна наука орієнтується на вивчення комплексних явищ і процесів, безпосередньо пов'язаних з людиною і його діяльністю.

В. Жуков виділяє три особливості, характерні для розвитку сучасного соціального знання:

- воно звільняється від апологетики, догматизму, політичної ангажованості, має можливість реалізувати свій потенціал у вимірах, які відповідають соціальній практиці;

- вітчизняна соціальна думка опинилася в теоретико-методологічному вакуумі, має обмежену інтелектуальну базу й не здатна ефективно впливати на вибір вектора соціального розвитку, на визначення моделі соціального прогресу;

- у кризовому соціумі, коли економічні й соціально-політичні суперечності, не маючи тенденції до вирішення, розкладають гуманістичні форми буття, формують ситуацію, близьку до катастрофи, *соціальні науки й освіта* стають єдиним способом збереження соціокультурного потенціалу нації, оскільки ніщо інше вже не виконує захисні функції стосовно людині і її духовного світу.

Узяті в сукупності соціальні й соціально-гуманітарні науки становлять *теоретичний і гносеологічний фундамент соціальної освіти* [1].

Під *соціальною освітою* будемо розуміти системний процес нагромадження, зберігання, поширення й передачі знань, одержуваних на основі розвитку фундаментальних і прикладних соціальних наук, а також на базі соціального досвіду, що накопичується цивілізацією в процесі навчання й виховання людини.

У вузькому значенні слова мова йде про підготовку фахівців і перепідготовку кадрів для соціального управління суспільним розвитком країни, для установ соціально-трудової й соціально-культурної сфери та органів управління ними [2].

В. Жуков акцентував увагу на тому факті, що система соціальної освіти містить у собі підготовку фахівців, здатних глибоко розуміти соціальні аспекти взаємодії суспільства й людину в кожній зі сфер життєдіяльності, професійно вирішувати конкретні завдання аналізу соціальних процесів і вирішення соціальні проблеми.

Л. Гусякова пропонує іншу класифікацію соціальної освіти, яка, на її погляд, може бути подана у вигляді:

- формальної освіти, що завершується видачею загальновизнаного диплома (свідоцтва, сертифіката тощо), до цього виду належить як набуття професійної освіти різного профілю в різних навчальних закладах, так і фахова освіта в галузі соціальних наук (наприклад, соціальний педагог, фахівець із соціальної роботи, соціолог тощо);

- неформальної освіти, що зазвичай не супроводжується видачею документа в освітніх установах або в громадських організаціях, клубах, гуртках, а також під час індивідуальних занять із репетитором або тренером [3];

О. Холостова пропонує розглядати соціальну освіту як:

- підготовку й перепідготовку фахівців у галузі соціальних наук;
- навчання фахівців різного профілю соціальних наук, їх соціальне виховання;
- підготовку й перепідготовку фахівців для установ соціальної сфери та управління;

- соціальну просвіту, виховання широких мас населення, формування в них уміння взаємодіяти в соціумі в межах певного соціально-історичного простору-часу.

Соціальна освіта в своїй реалізації спирається на такі принципи:

- гуманізм як константа соціальної освіти;
- безперервність освітнього процесу від дошкільного періоду до завершення активного соціального життя людини;

- поступовість та послідовність соціальної освіти;

- особистісно-діяльнісний підхід до змісту й організації освітнього процесу;

- єдність державних, суспільних, професійних й індивідуальних цінностей;

- вироблення в кожного фахівця відповідального ставлення до долі України, її історії й культури;

- повага прав і людської гідності всіх і кожного, незалежно від статі, національно-етнічної належності, конфесійно-релігійного напрямку, політичних уподобань, соціального стану;

- прагнення до активної діяльності із забезпечення соціально-економічного, духовно-особистісного, наукового й культурного процвітання кожного члена суспільства – як умови процвітання всього суспільства. Особливого значення набуває виховання почуття соціальної справедливості в гармонії із соціальною волею й соціальною рівністю.

Ці принципи неможливо реалізувати без державної підтримки, активізації науково-педагогічних працівників, творчого осмислення й використання накопиченого досвіду [4].

Соціальна освіта має чотири *функції*; три з них – професійна, духовно-моральна й культурна – розраховані на людину, четверта – гуманітарна – на гуманізацію всього суспільства. В. Жуков підкреслює, що “в системі соціальної освіти суб’єктом навчання стає не розум людини, а він сам з його інтелектуальним, духовним, моральним і культурним потенціалом” [1]. Суб’єкт соціальної освіти – людина, що сприймає, інтерпретує, піддає сумніву, пізнає зміст постулатів, догм, визначень, версій та доктрин і таким способом одержує знання.

Важливе місце в системі соціальної освіти належить професійній підготовці фахівців соціальної сфери.

Соціальна сфера – це винятково важлива галузь життєдіяльності суспільства, в якій реалізується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу всіх сторін громадського життя, поліпшення якості життя людини. Вона охоплює систему соціальних, соціально-економічних, соціально-етнічних відносин, зв’язків суспільства й особистості. До неї включається також сукупність соціальних чинників життєдіяльності суспільних, соціальних і інших груп і особистостей. Інакше кажучи, соціальна сфера охоплює весь простір життя людини – від умов його праці й побуту, здоров’я та дозвілля до соціально-класових і соціально-етнічних відносин.

В. Нікітін розглядає соціальну сферу як особливу цілісну підсистему суспільства, основою якої є соціальні зв’язки, соціальні відносини, соціальні ідеї й соціальні інститути, а ключовою функцією є цілісне соціальне відтворення різних суб’єктів життєдіяль-

ності, забезпечення їх соціальної поведінки, соціального функціонування й досягнення на цій базі соціального благополуччя відповідно до позитивних соціальних потреб.

У працях В. Жукова, Г. Осадчої, С. Шавеля категорія “соціальна сфера” проаналізована з погляду функціонування й ступеня її розвитку. Функціонування соціальної сфери в тому або іншому суспільстві визначається, з одного боку, особливостями культури й природно-географічним середовищем, а з іншого – базисними соціальними універсальними, що відображають потреби людини. Ступінь її розвитку залежить від рівня цивілізованості суспільства й від таких чинників, як рівень соціально-економічного розвитку країни та кожного конкретного регіону, особливості соціальної інфраструктури, характер і тип власності на підприємствах, соціально-політична ситуація в країні, правові норми й правовідносини в галузі регулювання соціальних відносин, рівень правосвідомості населення, система моральних і культурно-духовних цінностей, норм та традицій, що панують у суспільстві, регіональні й природно-кліматичні особливості регіону й екологічна ситуація в ньому, спосіб життя населення, соціально-демографічна ситуація, національний менталітет тощо.

Поява соціальної освіти в нашій країні, безсумнівно, пов’язано з уведенням нової спеціальності “Соціальний педагог”.

Провідну роль у професійній підготовці фахівців із соціальної роботи відіграють дослідження С. Беличевої, Ю. Блипкова, В. Бочарової, І. Валєєвої, В. Жукова, та ін.

Значний внесок у підготовку соціальних педагогів зробили Л. Бадя, В. Бочарова, М. Галагузова, С. Григор’єв, Л. Дьоміна, А.Іванов, Л. Оліференко та ін.

Розглянемо вищевказані вимоги щодо фахівців зі спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Фахівець соціальної роботи:

- здійснює професійну практичну роботу (посередництво, консультування, спеціальна допомога тощо) у соціальних службах, організаціях і установах та тощо;
- надає соціальну допомогу й послуги родинам і окремим особам, різним статеві-віковим, етнічним та іншим групам населення;
- організує й координує соціальну роботу з окремими особами та групами з особливими потребами, з обмеженими можливостями, що повернулися зі спеціальних установ і місць позбавлення волі тощо;
- здійснює дослідно-аналітичну роботу (аналіз і прогнозування, розробку соціальних проектів, технологій) з метою розробки проектів та програм соціальної роботи;
- бере участь в організаційно-управлінській і адміністративній роботі соціальних служб, організацій та установ;
- сприяє *інтеграції* діяльності різних державних і громадських організацій з надання необхідного соціального захисту й допомоги населенню;
- здійснює виховну діяльність у соціальних службах, спеціальних навчальних закладах (за умови здобуття додаткової освіти в цій галузі).

Сфери професійної діяльності є державні й недержавні соціальні служби, організації та установи системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров’я тощо.

Відповідно до *кваліфікаційних вимог* фахівець повинен знати:

- основні етапи й тенденції становлення соціальної роботи як соціального інституту в Україні й за кордоном;
- поняття й категорії, принципи й закономірності, форми й рівні соціальної роботи, специфіку пізнання, прогнозування та проектування соціальної роботи;

- сутність, зміст, інструментарій, методи й види технологій соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності та з різними особами й групами населення;
- основи педагогічної теорії й діяльності, основні форми й методи соціально-педагогічної роботи в соціальних установах і службах;
- основи соціальної медицини;
- основи правового забезпечення соціальної роботи.

Фахівець повинен вивчати *досвід*:

- практичної роботи в організаціях і службах соціального захисту й обслуговування населення в різних сферах життєдіяльності та з різними особами й групами населення;
- організації й управління в соціальних установах і службах;
- одержання й обробки інформації про систему соціальної роботи;
- проведенні аналізу та моніторингу стану й розвитку об'єктів соціальної роботи;
- участі в дослідно-аналітичній роботі відповідного рівня;
- організації й проведенні психосоціальної, соціально-педагогічної та соціально-медичної роботи.

Фахівець повинен *володіти*:

- основними методами соціальної роботи з окремими особами й різними групами населення;
- основними методами раціональної організації праці, прийняття управлінських рішень в установах і службах соціальної роботи;
- методикою координації безпосередньої контактної соціальної роботи, проведення консультаційних і профілактичних заходів з об'єктами соціальної роботи;
- методами проведення аналітичної, прогнозно-експертної й моніторингової роботи;
- основними методами психолого-педагогічної діяльності;
- методами освітньо-виховної роботи в соціальних установах і службах;
- основними професійними технологіями в органах і установах соціальної роботи.

Випускник, який здобув кваліфікацію *соціального педагога*, повинен:

- здійснювати професійну діяльність, спрямовану на особистий і соціальний розвиток тих, хто навчається;
- сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, усвідомленому вибору й подальшому освоєнню освітньо-професійних програм;
- використовувати різноманітні прийоми та методи соціального виховання;
- сприяти гармонізації соціальної сфери освітньої установи; дотримувати прав і волі учнів, передбачені Законом України “Про освіту”;
- систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію;
- брати участь у діяльності методичних об'єднань і в інших формах методичної роботи;
- здійснювати зв'язок з батьками (особами, що їх замінюють);
- виконувати правила й норми охорони праці, техніки безпеки;
- забезпечувати охорону життя й здоров'я учнів в освітньому процесі.

Галуззю професійної діяльності є соціально-педагогічна робота у сфері освіти.

Об'єктами професійної діяльності фахівця в галузі соціальної педагогіки є учні.

До *видів професійної діяльності* належать: соціально-педагогічна, навчально-виховна, культурно-просвітницька, науково-методична, організаційно-управлінська.

Випускник повинен *уміти* вирішувати типові завдання професійної діяльності, що відповідають його кваліфікації:

– у галузі соціально-педагогічної діяльності (проектування й проведення роботи із соціальної профілактики в процесі навчання та виховання; організація взаємодії батьків учнів і педагогів як учасників навчально-виховного процесу; проведення профорієнтаційної роботи; надання допомоги у вирішенні завдань соціалізації учнів, забезпечення взаємодії школи й різних установ з метою успішної соціалізації дітей);

– у галузі навчально-виховної діяльності (психолого-педагогічне забезпечення освітнього процесу; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; використання сучасних науково обґрунтованих і найбільш адекватних прийомів, методів і засобів навчання й виховання з урахуванням індивідуальних особливостей; виховання учнів);

– у галузі розвивальної діяльності (розробка розвивальних програм психологічного супроводу учнів в освітньому процесі; розробка корекційно-розвивальних програм для учнів із труднощами в навчанні; психологічна підтримка творчо обдарованих учнів; проведення розвивальних занять для різних категорій дітей з урахуванням індивідуальних особливостей; психологічна підтримка педагогів в освітньому процесі);

– у галузі культосвітньої діяльності (формування загальної культури учнів; організація культурного простору освітньої установи);

– у галузі науково-методичної діяльності (виконання науково-методичної роботи, участь у роботі науково-методичних об'єднань; аналіз власної діяльності з метою її вдосконалення й підвищення своєї кваліфікації);

– у галузі організаційно-управлінської діяльності (управління педагогічним колективом з метою забезпечення реалізації освітніх програм; організація контролю за результатами соціального виховання; ведення документації).

Усе вищезазначене дає можливість організувати професійну підготовку фахівців соціальної сфери в логіку *інтегративних тенденцій*.

Висновки. Отже, у статті здійснено аналіз сучасного стану соціальної освіти. Виявлено основні принципи, що покладено в основу соціальної освіти. Проаналізовано кваліфікаційні вимоги фахівця із соціальної роботи. Автором обґрунтовано необхідність реалізації нових підходів та сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери.

Перспективи подальших досліджень нами вбачаємо в розробці системи підготовки соціальних педагогів до роботи в професійно-технічних навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Жуков В.И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований [Текст] : в 3 т. / В.И. Жуков. – М. : Изд-во РГСУ, 2007. – Т. 3 : Философия и социология образования и культуры. – 614 с.

2. Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика [Текст] / В.И. Жуков ; Моск. гос. социал. ун-т. – М. : Академ. Проект, 2003. – 384 с.

3. Социальные науки и социальное образование [Текст] / отв. ред. Г.И. Осадчая. – М. : МГСУ, 2004. – 187 с.

4. Жуков В.И. Модернизация современного социального образования [Текст] : концептуал.-теорет. основы / В.И. Жуков. – М. : Изд-во РГСУ, 2007. – 72 с.

5. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / За заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОРМ Співак, 2009. – 960 с.

6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2013.

Макар Л.М. Тенденции социального образования и профессиональной подготовки специалистов

В статье проанализировано становление и развитие социального образования, особенности развития современного социального знания. Определено понятие “социальное образование” как системный процесс накопления, хранения, распространения и передачи знаний, получаемых на основе развития фундаментальных и прикладных социальных наук, а также на базе социального опыта, который накапливается цивилизацией в процессе обучения и воспитания человека. Определены принципы, которые реализованы в социальном образовании. Рассмотрены функции социального образования. Уделено внимание такому понятию, как “социальная сфера”, которая является важной отраслью жизнедеятельности общества, где реализуется социальная политика государства путем распределения материальных и духовных благ, обеспечения прогресса всех сторон общественной жизни, улучшения качества жизни человека. Проанализированы требования к выпускнику по направлению “Социальная педагогика”.

Ключевые слова: социальное образование, система социального образования, социальная сфера, образовательное пространство, функции социального образования, принципы социального образования, социальный педагог.

Makar L. Trends in social education and vocational training

The author analyzes the formation and development of social education. Based on the analysis of scientific papers identified features characteristic of modern social science. The author defines the concept of “social education” as a systematic process of accumulation, storage, dissemination and transfer of knowledge obtained through the development of basic and applied social sciences, as well as a social experience that builds a civilization in learning and education rights. The principles that are realized in social education. The analysis of the functions of a social formation. Attention to such concepts as “social sphere”, which is an important sector of the society in which social policy is implemented through the sharing of material and spiritual wealth, ensuring progress of all aspects of community life, improving the quality of human life. Analysis of the requirements for the graduate in “Social Pedagogy”.

The problem’s contemporary nature stems from its close interrelation with the problems of professionalism and pedagogical culture of tutors. According to government requirements regarding regular improvement of skills of academic staff, conditions must be created for continuous improvement of pedagogical culture of the academic staff of colleges and universities in their practical activities. Therefore, it is important to create and develop such an environment in institutions of higher education which would provide opportunities for professional growth of tutors.

Pedagogical purposefulness of development of pedagogical environment based on the improvement of relationships between tutors and students characterizes it as a pedagogical phenomenon. However, the meaning of the ‘pedagogical environment’ notion aimed at mentoring and development of the student envisages development of professional culture of the pedagogue and pedagogical culture of the parents, allowing to take these processes into account when studying the cultural environment of the institution of higher education.

The environment is considered to be an element, a condition of development of educational system. Pedagogical science defines educational system as a stable and strong interrelated set of variable elements: students, goals of mentoring, nature of mentoring, mentoring and academic processes, pedagogues (technical means of education), organized forms of mentoring.

Key words: social education, social education system, social, educational space, the social function of education, principles of social education, social pedagogue.

УДК 378/378.153.4: 7.05-051

А.Е. МАКСИМЕНКО

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья содержит обоснование системы подготовки специалистов дизайнеров, теоретические подходы к определению сущности непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывность образования, непрерывное профессиональное образование, учебно-педагогический комплекс, профессиональная компетентность.

На современном этапе развития общества образование является эффективной сферой для будущего развития страны. Высокообразованная молодежь – главный стратегический резерв социально-экономических реформ в Украине, без которого невозможно дальнейшее развитие общества.

Реализация возможности человеку получать образование разных видов и уровней в разные периоды своей жизни и регулярно повышать квалификацию получила свое развитие в построении модели непрерывного образования, предусматривающей подготовку в учреждениях среднего профессионального образования и высшего профессионального образования, послевузовское обучение (аспирантура, докторантура), а также систему переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов.

Цель статьи – рассмотреть тенденции профессиональной подготовки высококомпетентных будущих дизайнеров, постоянно включенных в систему непрерывного образования.

Особого внимания заслуживают исследования ученых, работающих в отдельных сферах дизайна, где рассмотрены конкретные аспекты истории и теории дизайн-деятельности: В.П. Зинченко, А.П. Мельникова, С.М. Михайлова, О.И. Нестеренко, Е.А. Розенблюма, В.Ф. Сидоренко, С.О. Хан-Магомедова.

Отдельные вопросы профессионального становления специалистов-дизайнеров раскрыты в исследованиях А.Ш. Анишева, А.В. Бойчук, Н.П. Вальковой, М.П. Васильевой, И.Ф. Волкова, В.Н. Гамаюнова, Ю.А. Грабовенко, Т.М. Журавской, К.М. Кантора, В.П. Климова, Л.А. Кузмичева, В.И. Лесняка, С.П. Мигаль, Г.Б. Минервина, Ю.А. Мохиревой, Л.Б. Переверзева, Н.А. Пичкура, В.А. Победина, И.В. Приваловой, В.М. Розина, В.Ф. Сидоренко, О.А. Фурса, Е.В. Черневич, Р.Т. Шмагало.

В Национальном докладе “Развитие системы образования в Украине” определены приоритетные направления реформирования системы образования:

– обеспечение всесторонней готовности граждан к получению образования любого уровня;

достижение качественно нового уровня в освоении базовых учебных дисциплин социально-гуманитарного и профильного циклов;

создание условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей личности и возможностей ее совершенствования на основе непрерывного образования, в том числе переподготовки и повышения квалификации.

В настоящее время при переходе на многоуровневые образовательные программы особенно острой становится проблема преемственности и сопряжения об-

разовательных программ и образовательных технологий в системе непрерывного образования. Система непрерывного образования – ответ на требования современного общества раскрыть потенциал человека, его способности сделать профессиональный выбор, нести за него ответственность и выстраивать собственную траекторию профессионального роста. В условиях модернизации образования непрерывная профессиональная подготовка студентов на пути становления их как специалистов выходит на приоритетные позиции и рассматривается в контексте развития человеческих ресурсов.

Система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение всей его жизни. Структурный компонент данной системы, направленный на реализацию первого вида образовательной мобильности граждан, характеризуется переходом индивида от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям и определяется как подсистема “формального (институционального) профессионального образования”. Этот компонент системы включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование.

Согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на принципах многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, принципе многофункциональности. Исследования также показывают, что непрерывное профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими, как универсальность, преемственность, интегративность.

Чем дальше движется общество по пути реформ, а система образования по пути модернизации, тем более весомое значение приобретает совершенствование системы подготовки будущих специалистов, которые помимо профессиональных знаний, умений и навыков обладали бы самостоятельностью, инициативой, умениями моделировать, конструировать и новаторски подходить к проблемам профессиональной деятельности.

Организационные формы дизайна постоянно меняются. На фоне изменения социальных тенденций, отношений, ценностей, стремительно рассматривающихся технологий возникают новые виды, цели и задачи дизайна, позволяются и преобразовываются объекты, функции и продукты дизайнерской деятельности, не существующей прежде. Задача дизайнера – чутко реагировать на происходящие изменения и с позиции теории дизайна, различных культурологических, социально-экономических и других аспектов вырабатывать новую концептуальную основу, новые культурные ценности, планы и стратегии дизайнерской деятельности. Это обуславливает непрерывное совершенствование содержания, методов и средств обучения профессиональным дисциплинам будущих дизайнеров.

Раскроем сущность и цели концептуальных основ формирования профессиональных умений будущих дизайнеров. Дизайн-образование – это система профессиональной подготовки специалистов-дизайнеров, которая характеризуется фундаментальностью, профессиональной и научно-исследовательской направленностью. Система образования предполагает ориентацию студентов-дизайнеров на освоение фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин, в ходе которых формируются профессиональные умения.

Формирование профессиональных умений и навыков обусловлено рядом факторов: внутренних (желание и потребность овладения методами творческого про-

цесса, создания художественного образа, владения практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики) и внешних (знание и основы художественно-промышленного производства; технологии изготовления продукции; принципы художественно-технического редактирования, макетирования, компьютерных технологий).

Профессиональная подготовка будущего дизайнера направлена на реализацию ряда задач, среди которых главное место занимают: творческие (развитие персональных творческих способностей студента, критического и проблемно ориентированного мышления, привитие навыков творчески переосмысливать собственные достижения); профессионально ориентированные (развитие способностей свободно ориентироваться в современной дизайнерской профессии и в системе творческого проектирования); научно-творческие (развитие у студентов интереса к дизайн-образованию, дизайн-деятельности, поддержка самостоятельного дизайн-творчества). Большое количество работ, посвященных проблеме формирования профессиональной компетентности у специалистов различных сфер деятельности, свидетельствует об интересе ученых к этой проблеме. Но, несмотря на этот факт, изучение проблемы формирования проектного мышления будущих дизайнеров в системе непрерывного образования как компонента профессиональной компетентности требует дальнейшего изучения и освещения в теории и практике профессионального образования.

В связи с этим возникает вопрос о соотношении двух уровней задач, стоящих перед современным высшим профессиональным образованием: формирование общей культуры личности и формирование профессиональных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, профессиональной компетентности. Формирование общей культуры личности специалиста-дизайнера неразрывным образом связано с современным социокультурным пространством, которое преобразовывается в результате профессиональной деятельности дизайнера. Кроме того, для формирования профессиональной компетентности специалиста-дизайнера, в силу особенностей дизайнерской деятельности, важное значение имеет приобщение к культурному наследию. Общая культура человека представляет собой единую структуру, которая объединяет внутреннюю культуру человека, сформированную на базе личностных и деятельностных особенностей человека, и образованность, выраженную в системных знаниях, характеризующихся широтой, всесторонностью и глубиной.

Профессии дизайнера присуща определенная специфика, что выделяет ее среди инженерных и художественных профессий, поскольку она находится на грани материальной и духовной деятельности. Перед учебными заведениями стоят следующие задачи: изучив опыт ведущих отечественных и зарубежных школ, найти свое собственное творческое лицо; наладить связи с предприятиями региона и определить специфику требований, предъявляемых руководством к выпускникам вуза; выработать свою систему подготовки будущих специалистов, опирающуюся на потребности местного рынка дизайнерских услуг; согласовать междисциплинарные связи и систему критериев при подготовке будущих специалистов; утвердиться в профессиональной сфере подготовки дизайнеров.

Учебный процесс – целостная система, в которой формируется личность будущего дизайнера. Именно поэтому работа со студентами должна быть направлена на формирование всесторонне развитой, высокообразованной, социально активной личности будущего специалиста-дизайнера, способной к самоусовершенствованию и самореализации.

В связи с этим перед системой профессионального образования ставится задача подготовки высококомпетентных и постоянно включенных в систему непрерывного образования специалистов. Непрерывность как принцип модернизации профессионального образования обеспечивает преемственность различных ступеней образования и одновременно многомерное движение личности в образовательном пространстве. Оно мыслится как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста.

В связи с вышеизложенным необходимо обратить внимание на изменение целей дизайн-образования и критериев его эффективности. Главной целью современного педагогического процесса становится развитие творческого потенциала личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к постоянным изменениям. Таким образом, процесс обучения необходимо ориентировать на развитие личности и индивидуальности, формирование знаний и умений. Личностное развитие и сформированные профессиональные знания и умения позволяют говорить о реализации потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, о профессиональной компетентности. Для полноценного и качественного развития личностного потенциала специалиста дизайнера необходимо формирование потребности в интеллектуальном и общекультурном развитии, формирование навыков самостоятельной творческой деятельности. Для этого будущему дизайнеру необходимо иметь особый аналитический склад ума; владеть такими специфическими методами исследования; как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение и др.; уметь объективно оценивать и прогнозировать параметры пространственных объектов; обнаруживать различные статистические закономерности.

Главная ценностная ориентация дизайн-образования – воспитание проектности, проектного мышления, трансляция студентами методов проектирования. Дизайн представляет собой синтез науки, техники и искусства, и понять эту его суть невозможно без осознания их взаимосвязи и взаимозависимости в общем движении культуры: без такого осознания не будет сформировано и полноценное представление о современной интегрирующей роли дизайна.

На современном этапе развития общества широко востребованными оказались практически все виды дизайна. Дизайн стремится охватить все сферы человеческой деятельности, активно участвуя в формировании окружающей человека среды. Общество рассматривает дизайн как интегрально-инновационную деятельность, обеспечивающую конкурентоспособность экономики и рост качества жизни населения.

В условиях конкуренции особая роль графического дизайна в продвижении внешнего вида и упаковки товара, его рекламной презентации, определенном имидже продукта, повышении его информативности, ценности и эстетичности, способствуя росту продаж и прибыли. Таким образом, значение дизайна, в том числе графического, весьма велико с позиций его влияния на стиль жизни людей, на бизнес и на экономику в целом.

При проектировании содержания профессиональной подготовки будущих дизайнеров следует принимать во внимание и то, что создание дизайнером корпоративной идентичности заключается не только в проектировании элементов фирменного стиля (логотипа, шрифта, цвета), их использовании в дизайне продуктов среды, но и в оценке, разработке индивидуальности, имиджа компании и условий его восприятия, создании управляемой стратегии корпоративной коммуникации, отражающей ценности организации и ее деятельности.

Очевидно, что в современных условиях содержание профессиональной подготовки будущих дизайнеров должно обуславливать развитие творческой личности, способной к самосовершенствованию, к активному, самостоятельному поиску новой информации и формированию новых знаний, развитию способностей к дизайнерской деятельности [3].

Таким образом, содержание обучения студентов в процессе непрерывного образования проектированию в графическом дизайне должно включать основы: теории и методологии дизайн-проектирования; развития теоретических, исторических, культурных, творческих аспектов дизайна; теории и методологии развития способностей к дизайнерской деятельности, в том числе развития и функционирования художественно-образного мышления и воображения дизайнера, взаимодействия его логических и интуитивных компонентов, саморегуляции творческой деятельности и развития системного мышления; организация вариативной стратегии предпроектного и проектного анализа с учетом особенностей взаимного влияния дизайна и маркетинговых, социально-экономических факторов производства и продвижения на рынок товаров и услуг; комплексного дизайн-проектирования, особенности участия дизайнера в разработке маркетинговых стратегий; реализации разработанных дизайн-проектов на практике с учетом инновационных технологий, психологии воздействия на потребителя товаров и услуг на основе различных способов достижения выразительности графического языка; научно-исследовательской деятельности в области графического дизайна; разработки перспективных дизайн-концепций в области графического дизайна; проектирования тенденций развития графического дизайна.

В этой связи подчеркнем, что с появлением понятия непрерывного образования как образования через всю жизнь в центр новой парадигмы образования поставлена личность с ее интересами и возможностями и, несомненно, что одной из дисциплин, обладающей потенциалом для формирования и развития качеств личности, необходимых современному специалисту, является проектирование. Цель учебного проектирования заключается в овладении студентами профессиональными знаниями и умениями, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности. Но само проектирование не может состояться без изучения комплекса сопутствующих дисциплин. Поэтому предметы профессионально ориентированной подготовки выделяются в особое направление образовательного процесса. С помощью дисциплин этого направления формируется культура визуального восприятия и мышления будущего специалиста. Многолетний опыт дизайна и развитие художественной педагогики доказали, что универсальным способом развития визуального мышления у дизайнеров-графиков являются шрифт и основы композиции. Кроме того, эти дисциплины способствуют формированию творческого мировоззрения, развитию пространственного мышления, овладению творческими методами изображения и композиционным мастерством, накоплению основных профессиональных умений, развитию творческой индивидуальности и художественного вкуса – необходимых компонентов успешной профессиональной деятельности специалистов-дизайнеров.

Выводы. Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в обществе. Непрерывное образование не является исключительно педагогической проблемой. Она носит ком-

плексний междисциплінарний характер і знаходиться в стадії глибокого осмислення філософами, соціологами, педагогами і представителями інших наук.

Крім того, неперервність професійного освіти може бути пов'язана і з створенням особливих організаційних структур, які дозволяють не тільки інакше вистраивати процес підготовки майбутніх дизайнерів. Річ йде про функціонування, в частині, навчально-педагогічних комплексів, включаючи в себе профільні коледжі і вузи. Такі комплекси в умовах спеціалітета накопили значительний досвід діяльності по координації навчальних планів і програм підготовки спеціалістів, науково-методичного забезпечення процесу навчання студентів, підвищення кваліфікації викладачів коледжів на базі вузу, спільної реалізації наукових тем, виконання виховної роботи зі студентами.

К впровадженню в практику можуть бути рекомендовані комплекси навчально-методичних завдань преемственности навчання в процесі формування професійних знань і умінь в області дизайну у студентів коледжа і вузу; експериментальні навчальні плани і програми інтегрованої підготовки спеціалістів-дизайнерів в коледжі і вузі.

Список використаної літератури

1. Аношкіна В.Л. Освіта. Інновація. Майбутнє. (Методологічні і соціокультурні проблеми) / В.Л. Аношкіна, С.В. Резванов. – Ростов н/Дону : Вид-во РО ИПК і ПРО, 2001. – 176 с.

Василенко О.М. Методичні рекомендації до навчального курсу “Організація соціального забезпечення” / О.М. Василенко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2005. – 210 с.

2. Васильєва М.П. Розвиток творчих здібностей майбутніх дизайнерів в процесі самостійної роботи / М.П. Васильєва // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. / гол. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ : вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2009. – № 9. – С. 52–57.

3. Вербицкий А.А. Методологічні проблеми неперервного освіти [Текст] / А.А. Вербицкий // Неперервне освіта: методологія і практика. – М., 1990.

4. Маслов В.И. Неперервне освіта: підходи до сутності / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинська, В.М. Корнілов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 102–117.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Максименко А.Є. Зміст професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі безперервної освіти

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення сутності безперервної професійної освіти, розкрито роль навчально-педагогічних комплексів у здійсненні безперервної професійної підготовки майбутніх дизайнерів у межах компетентнісного підходу.

Ключові слова: *безперервність освіти, неперервна професійна освіта, навчально-педагогічний комплекс, професійна компетентність.*

Maksimenko A. The content of the training of future designers in continuing education

The problem of continuity and interface of educational programs and educational technology in continuing education, in transition to multi-level educational programs is especially serious at present.

According to many authors, the system of continuing professional education should be based on the principles of multi-level, multi-stage, variability and flexibility, the principle of multifunctionality.

The organizational forms of design is constantly changing. The task of the designer – be responsive to changes in position of the theory and design of various cultural, social, economic and other aspects of develop a new conceptual framework, the new cultural values, plans and strategies of design activity. This leads to a continuous improvement of the content, methods and means of training future professional disciplines designers.

Design education is a system of professional training designers, which is characterized by a fundamental, professional and research orientation, which involves the orientation of design students to master basic and vocational- oriented subjects, which are formed in the course of professional skills.

The training is aimed at designers of the future implementation of a number of tasks, among which most important are: creative, professionally oriented, scientific and creative.

In this regard, the question arises of correlating the two levels of the challenges facing modern higher education: the formation of a common culture and identity formation of the competencies required for professional work, professional competence.

Home value orientation of design education, design system, design thinking, broadcast by students of design methods. The design is a synthesis of science, technology and art, and to understand that it is impossible without understanding the nature of their relationship and interdependence in the general movement of culture: without such awareness is not formed and comprehensive picture of the role of integrating modern design.

It is obvious that in the present conditions, the content of training future designers should cause the development of creative individuals capable of self-improvement, to an active, independent search for new information and the formation of new knowledge, develop skills to design activity.

Thus, the problem of continuing professional education is a priority issue what brought to life by the present stage of technological development, and by the political, social, economical and cultural changes taking place in society. Continuing education is not merely a pedagogical problem. It is a comprehensive multi-disciplinary character and is in the stage of deep reflection by philosophers, sociologists, educators and representatives of other sciences.

Key words: *continuing education, continuing professional education, training and learning complex, professional competence.*

ІМІДЖ ЯК СПОСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність проблеми професійної соціалізації керівника навчального закладу за допомогою іміджу, висвітлено різні аспекти поняття “імідж”, подано класифікацію видів особистісного іміджу, описано етапи формування особистісно-професійного іміджу керівника.

Ключові слова: професійна соціалізація, імідж, особистісно-професійний імідж керівника, формування іміджу.

В умовах науково-технічного прогресу, підвищення ефективності соціально-економічних процесів та водночас руйнування системи зайнятості й соціальної захищеності людині необхідно бути затребуваною та постійно проявляти себе. Це загострює проблеми професіоналізації та індивідуалізації.

У наш час професійна діяльність стала принципово новим способом соціалізації особистості. Верхівку соціальної ієрархії суспільства посідає його успішна ділова частина. “Коли особистість впевнено набирає траєкторію зростання, виходить на лідерські позиції в своїй сфері діяльності, забезпечення ефективності та якості діяльності, бездоганної репутації та довіри стає для неї особливо важливим” [1, с. 8]. Відтак, імідж стає обов’язковим атрибутом соціально-професійних відносин.

Процес оптимізації професійної соціалізації керівника навчального закладу як процес та результат входження в професійне середовище й набуття в ньому високого статусу передбачає аналіз професійної діяльності, побудову моделі іміджу, вибір засобів та створення умов для його покращення.

Філософи різних епох пов’язували імідж людини з лідерством та владою. Тому поняття “імідж”, як правило, стосувалось правителів держав, видатних полководців, народних героїв. Імідж став інструментом спілкування з масовою свідомістю [3]. У Стародавньому Римі відповідно називали статуї богів, які були виключно позитивні та мали великий вплив на окремих людей і на народи взагалі: Дисципліна, Справедливість, Авторитет тощо. Імідж богів був потужною силою, що впливала на поведінку людини, бо кожен хотів сформувавши в собі їх риси. За часів Київської Русі люди утворювали різні прізвиська, характеризуючи таким чином особистість. Наприклад: Володимир Великий – Ясне Сонечко – мав імідж добропорядного князя, помічника бідним, старцям, калякам, сиротам і вдовам; Ярослав – Мудрий – імідж прозорого й мудрого правителя.

Поступово на Заході імідж стали асоціювати з поняттями престижності, репутації, успішності, реклами. У свідомості радянської людини імідж тривалий час підмінявся образом і, як правило, асоціювався із виглядом (у В. Даля: образ – вигляд, зовнішність, фігура; у С. Ожегова: образ – вигляд, уявлення).

В. Шепель зазначає, що імідж – індивідуальна подоба або ореол, що створюється засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особи з метою привернення до себе уваги [4, с. 83]. Автор розмежовує поняття іміджу й образу. З його точки зору, образ – це узагальнювальна характеристика особистості, стійкі її індивідуальні якості, зумовлені історичним періодом часу, належністю до певного шару людей, типовими умовами життєдіяльності. Імідж же є

фасадною частиною образу, в якій манери (жести) й міміка виступають як найбільш вражаючі архітектурні елементи.

З 90-х рр. XX ст. відбулося декілька етапів розвитку поняття “імідж”:

– етап дефініцій, якому властиві спроби його визначення (Л. Браун, Б. Брюс, А. Панасюк, О. Перелигіна, О. Сліпушко, М. Спіллейн);

– етап класифікації, для якого характерне обговорення змісту, структури й видів іміджу (Ю. Палєха, В. Шепель);

– етап синонімізації, на якому досліджували спільне й відмінне між поняттями “імідж”, “образ”, “репутація”, “харизма”, “лідерство”, “авторитет”, “реноме” (Н. Корабльова, Б. Кухта, Г. Почепцов, Т. Хомуленко);

етап професіоналізації, для якого важливим було визначення особливостей імідж-рис людей різних професій (Г. Андрєєва, Н. Арутюнова, І. Колосовська, Т. Пархоменко, Л. Попова).

Розкриваючи теоретичні аспекти іміджу в межах наукових дисциплін (психології, політології, педагогіки, економіки, соціології, менеджменту тощо), дослідники пропонують своє розуміння іміджу, спираючись на методологію й знання тієї наукової області, до якої вони належать. На цьому етапі розробляють технології моделювання особистісно-професійного іміджу (О. Горовенко, А. Калюжний, Л. Мартинець, І. Рожнятовська, Л. Сєдова).

В. Шпалінський підкреслює, що імідж – “це те, чим і ким здається людина у своєму оточенні, якою бачать та сприймають її “вони” [5, с. 14]. Ефективна професійна діяльність керівника являє собою якісний аспект результативної та високостатусної діяльності, в основі якої всебічна освіченість, гарна саморегуляція, стійка мотивація, сформовані навички роботи. Нове мислення керівника навчального закладу передбачає орієнтованість на саморозвиток, моделювання діяльності, формування системи професійно значущих якостей та стійкого позитивного іміджу.

Мета статті – актуалізувати проблему професійної соціалізації людини за допомогою формування власного іміджу, розкрити багатогранність поняття “імідж” та змалювати основні етапи створення особистісно-професійного іміджу керівника навчального закладу.

Соціальна роль – це фіксація певного положення індивіду. Саме вона змушує людину підтримувати або змінювати імідж. Професійна соціалізація передбачає внутрішній розвиток людини (збільшення знань, набуття авторитету, престижу, влади) та зовнішні досягнення (посади, кваліфікаційні розряди, рівні матеріальних винагород) у професійній діяльності. Прагнення до просування в соціальній ієрархії підвищує значення процесу конструювання власного іміджу. Імідж відкриває шлях до вивчення механізмів самоефективності, а втілення в життєдіяльність своїх здібностей, інтересів, прагнень стає головним життєвим проектом. Імідж є одним з інструментів лідерства, що виявляється в силі, впевненості, незалежності, відкритості, зацікавленості в інших, здатності зробити процес взаємодії ефективним.

Соціально зрілі люди мають реалістичну систему цінностей, стійку та одночасно гнучку систему мотивів та цілей. Вони не стільки ведуть боротьбу зі своїми недоліками, скільки розвивають свої достоїнства. Зрілість характеризує критерій адекватності, що означає ефективність діяльності при мінімумі енергетичних витрат, відсутності стійких негативних емоцій, негативного ставлення до людей і до себе. Цей продуктивний вік припадає на період 30–45 років, а його вершиною вважають 45 років, коли вік і відповідний душевний стан – акме – відповідають повному розвитку особистості людини.

Професіоналізм – це не тільки досягнення високих виробничих результатів, а й наявність внутрішнього ставлення людини до праці. Ключовими є духовне наповнення професії, бажання спрямувати її на благо людей, прагнення розвивати себе в професії, гармонійне проходження усіх етапів професіоналізації. Важливим в операційній сфері професії є розвиток професійної свідомості, приведення себе у відповідність до вимог професії, розвиток себе засобами професії, повернення інтересу громадськості до результатів своєї діяльності. Професіонал – це спеціаліст, який оволодів високими рівнями професійної діяльності, свідомо змінює й розвиває себе під час праці, робить свій творчий внесок у професію, який знайшов своє покликання, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності, підвищує престиж професії в суспільстві [1]. Факторами досягнення професіоналізму є: по-перше, задатки, обдарованість, здібності, талант, умови сімейного виховання та навчання; по-друге, виховання, освіта, навчання в професійному навчальному закладі; по-третє, докладання зусиль та самостійне просування до вершин професіоналізму.

Для професій типу “людина – людина” особливо важливими є такі якості, як: соціально-психологічна компетентність, креативність, лідерський потенціал, стійкий пізнавальний інтерес, багатий емоційний досвід, почуття власної гідності. Умовами досягнення професіоналізму є: наявність системних якостей, що відповідають можливостям професійного зростання та розвитку; індивідуальна ресурсність людини; динамічність, тобто вміння своєчасно враховувати та передбачати зміни; гарно організована система зворотних зв'язків.

Імідж – це система уявлень про людину, стиль та форму її поведінки. Зовнішній вигляд і управлінська поведінка керівника залежать від вимог власне професії та системи відносин у колективі. Результати опитування вчителів допомогли змалювати портрет ідеального керівника загальноосвітнього навчального закладу: чоловік, 35–40 років, одружений, вище від середнього зросту, діловий одяг, привабливої зовнішності, жести стримані, толерантний та виважений.

В основі поняття “імідж” лежить явище стереотипізації. Людям притаманно скорочувати та зашифровувати інформацію. Відтак, підлеглі наділяють керівників певними ролями. Так, “керівник-прапорносець” має ідеї та ідеали, усвідомлює стратегічні цілі та завдання, відчуває в собі силу та бажання повести за собою людей. “Керівник-служитель” виступає в ролі виразника інтересів свого закладу, колективу, впевнено відстоює його на всіх рівнях. “Керівник-торговець” привабливо та переконливо подає свої ідеї, плани, переконує в їхній перевазі, залучає прибічників. “Керівник-пожежник” орієнтується на вирішення найбільш складних та гострих проблем. “Керівник-локомотив” тягне на собі всі справи, прагне утримати рівновагу між низами й верхами управлінської піраміди. “Керівник-пастух” зневажливо ставиться до підлеглих, не довіряє їм та водночас має завищену самооцінку. “Керівник-лідер” має високий ступінь компетентності та довіри, веде колектив до успіху.

До показників високого соціального інтелекту належать лідерська обдарованість, що передбачає здатність встановлювати конструктивні відносини з іншими, вміння впливати на інших людей силою своєї особистості. Основна частина взаємодії з персоналом та прийняття рішень ґрунтується на іміджі керівника. Сім базових архетипів забезпечують лідерську позицію, визнання:

- вождь: мудрість, сила, захист, покровительство;
- янгол, мученик, святий: носій істини, святості, чистоти, непорочності;
- мати: справедливість, доброта, турбота, порядок;
- батько: сила, влада, суворість, безкомпромісність, агресія;

- герой: мужність, чесність, самопожертва;
- маг, чарівник, чародій: вирішення всіляких проблем.

Управління – це влада, яка потребує суспільного визнання. Важливим у цьому стають привабливість керівника, уміння переконувати, здатність залучати до спільної діяльності. З огляду на це керівники різних рівнів приділяють досить велику увагу своєму іміджу. Імідж стає способом особистісної та професійної самопрезентації.

Імідж – це багатогранне поняття, яке означає управління увагою, спосіб соціального програмування поведінки людини, соціальний рефлекс, соціальну роль, систему соціальної адаптації, узагальнену сутність “Я”, спосіб досягнення прагматичних цілей, спосіб самовдосконалення та особистісного розвитку, форму публічного самовираження, універсальний механізм соціальної самоідентифікації. Імідж – це внутрішня сутність людини, що транслюється зовні, тобто імідж – це публічне “Я” людини. У структурі “Я” виділяють пізнавальну (знання себе), емоційну (оцінка себе), поведінкову (ставлення до себе) сторони.

“Імідж є механізмом, що оптимізує професійну соціалізацію особистості. Він забезпечує необхідну автентичність, адаптацію, ефективну соціалізацію й оптимальний розвиток суб’єкта професійної діяльності в їхній сукупності. Дає змогу найкращим чином самоідентифікуватись, ефективно й цілеспрямовано організувати соціальний простір, забезпечити динаміку розвитку самої особистості” [1, с. 293]. Імідж виконує такі функції: номінативну – самоідентифікація; політичну – вплив; соціальну – адаптація; розвивальну – самовдосконалення; психотерапевтичну – корекція; інформаційну – комунікація; економічну – соціально-економічний статус; естетичну – атракція; самості – самовираження та самопредставлення.

Класифікація іміджу передбачає такі його види: середовищний – соціальне (сім’я, друзі, членство в клубах та професійних товариствах, місця відпочинку) і речове (житло, автомобіль, кабінет) середовище існування; габітарний – зовнішність у статичці, що включає конституцію тіла, одяг, зачіску, аксесуари; речовий – предмети та речі, створені персоною: візитівка, стаття, книга, виступи в засобах масової інформації, вчинки, результати діяльності; вербальний – це те, як людина говорить (мова, тембр, висота, ритм) та пише; невербальний – це зовнішність у динаміці: міміка, жести, пластика, походка; кінетичний – характерні типові рухи.

Формування іміджу – універсальний процес, що здійснюється кожною людиною під час входження в певні соціально-професійні групи. А. Маслоу виділив дві категорії потреб людини: потребу в самоповазі, що передбачає бажання впевненості в собі, компетентності, майстерності, адекватності, досягнення, незалежності та свободи, і потребу в оцінці з боку інших людей – престиж, визнання, прийняття, прояв уваги, статус, репутація та власне оцінка. Імідж задовольняє такі потреби, як: прояв індивідуальності, самоствердження, готовність до постійної прогресивної зміни, свобода та незалежність, вищий статус, збереження або завоювання престижу. Однією з рушійних сил розвитку особистості є самореалізація. Вона передбачає можливість для людини виразити свою центральну цінність як компонент образу – Я.

Визначають два основні підходи до формування іміджу: 1) природний, об’єктивний процес розвитку, самовдосконалення, де імідж є другорядним продуктом, відображенням сутності людини; 2) як об’єктивізація мети, коли імідж є самоцінним, первинним продуктом, виступає елементом індивідуально-видовищного ряду, часто забігає наперед розвитку.

Відповідно моделювання іміджу відбувається за двома напрямками: перший передбачає розвиток себе як особистості; відбувається в зоні близького розвитку

або відображає перспективи розвитку; другий – означає креативну діяльність-гру, продуктом якої стає новий образ, що виходить за межі реальності; відбувається акцентування або перебільшення певних рис.

В. Шепель висловив дуже слушну думку про те, що “привабливий імідж керівника – це прояв його інтелектуальності та вихованості” [4, с. 282]. Робота над власним іміджем повинна бути постійною, бо імідж треба або кардинально змінювати, або наповнювати новим змістом. Активність людини базується на “хочу” та “можу”. Людина, яка чогось прагне, на думку В. Петровського, знає, чого хоче, має певну схему діяльності та діє, а не тільки мріє. “Прагнення – це спрямованість людини на продукування таких дій, процес здійснення яких сам по собі переживається як насолода...” [2, с. 236].

“Імідж передбачає наявність різних ресурсів: матеріальних (технічних і фінансових), нематеріальних (соціальних, особистісних, інтелектуальних, творчих, інформаційних, і сам є специфічним видом духовного ресурсу особистості” [1, с. 289]. Створення іміджу неможливе без особистісної перспективи як готовності до формування іміджу, до невизначеності та труднощів на цьому шляху й життєвої перспективи, яка передбачає подолання життєвих умов і обставин, здатність до самоуправління, управління соціальними ситуаціями та часом. Загалом іміджева перспектива людини – це траєкторія досягнення цілей.

Іміджева компетентність особистості складається зі знань та розуміння сутності іміджоформувальних процесів, володіння універсальними базовими технологіями, техніками, засобами, навичками досягнення внутрішнього стану та зовнішньої виразності суб’єкта діяльності. Це здатність спонтанно та творчо діяти; створювати залежно від середовища, його динаміки та власних потреб свідомі образи, моделі себе та майбутніх результатів діяльності; здатність переводити свої прагнення в систему цілей та відповідний образ. Самоповага та впевненість у собі слугують підґрунтям іміджевої компетентності. Фактор креативності є важливою властивістю особистості для створення іміджу; це здатність до конструктивного та нестандартного мислення й поведінки, усвідомлення та розвитку свого досвіду. Соціально-психологічний іміджевий потенціал особистості передбачає наявність необхідного рівня здібностей та засобів їх об’єктивізації. Іміджева корекція означає подолання людиною перешкод, застарілих переконань, стереотипів.

Формування іміджу – це активна, цілеспрямована діяльність із самопізнання, самовираження, самовдосконалення в особистісному та професійному аспектах. Управління процесом створення іміджу здійснюється через цикл послідовних видів діяльності: аналіз власного іміджу та формулювання проблемного поля, цілепокладання, прийняття іміджевого рішення, моделювання іміджу, корекцію та моніторинг сприйняття оновленого образу.

Створення іміджу як творчий процес складається з таких усвідомлених та неусвідомлених етапів: спонукання, що створює нову домінанту для саморозвитку; активний пошук необхідної інформації; фрустрація, коли людина переживає “творчі муки”; латентний, який активізує внутрішні ресурси; інсайт, що забезпечує надходження рішення іміджевої проблеми; натхнення – передбачає піднесення духовних сил для роботи над образом; розробка ідеї, де значення мають технології та матеріальні ресурси створення образу.

Імідж будується на емоційному сприйнятті. Якщо за основу класифікації взяти емоційну сферу, то можна виділити позитивний і негативний імідж. Позитивний імідж викликає в його реципієнтів такі позитивні емоції, як повага, доброзичли-

вість, прихильність, любов. Негативний імідж провокує негативні емоції: ненависть, презирство, зневагу, страх.

У концепції влади В. Парето первинними визначено особистісні риси. Великої уваги їм приділено Л. Седовою, Ю. Палехою, В. Шепелем та іншими дослідниками іміджу. До пріоритетних якостей, що сприяють формуванню іміджу, слід зарахувати природні, які можна об'єднати поняттям "уміння подобатись людям". Це: комунікабельність, що дає змогу легко спілкуватися та знаходити спільну мову з людьми; емпатичність, що означає здатність до співпереживання; рефлексивність як уміння зрозуміти іншу людину; красномовність – здатність впливати словом. Якості, що є наслідком виховання та освіти, – це моральні цінності, володіння засобами атракції та вміння міжособистісного спілкування, пов'язані з високим рівнем професіоналізму.

Критеріями іміджу виступають: комплексність як інтеграція в іміджі різних якостей, властивостей, станів особистості; цілісність; зумовленість реальними соціокультурними, політико-економічними, історичними та професійними детермінантами; орієнтованість на вирішення суперечності між іміджем і прообразом; реалізованість в іміджі "Я-концепції"; конструктивність як спрямованість на пріоритет цінностей особистості, факторів саморозвитку та самовдосконалення; цілеспрямованість; оптимальність як досягнення високого рівня продуктивності.

Якщо мотивація досягнення успіху стає провідною в діяльності керівника навчального закладу, то він прагне досягти вищого рівня професійної соціалізації. Така мотивація завжди пов'язана з посадовим зростанням, яке вимагає створення стійких позитивних зв'язків з оточенням, формування позитивного іміджу в професійному середовищі.

Висновки. Імідж – символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Позитивний імідж керівника сприяє ефективному управлінню людьми та спілкуванням; пробуджує симпатії, повагу, прихильність. Імідж стає способом ефективної професійної соціалізації керівника навчального закладу, необхідним компонентом професійної компетентності та запорукою успішності.

Список використаної літератури

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия / В.Г. Горчакова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 478 с. – (Высшее образование).
2. Петровский В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 509 с.
3. Почепцов Г.Г. Имиджелогия / Г.В. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2002. – 704 с.
4. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : Феникс, 2005. – 320 с.
5. Шпалинский В.В. Психология менеджмента / В.В. Шпалинский. – Х. : ХГПУ, 2001. – 315 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Мармаза А.И. Имидж как способ профессиональной социализации руководителя учебного заведения

В статье раскрыта сущность проблемы профессиональной социализации руководителя учебного заведения с помощью имиджа, представлена классификация видов личностного имиджа, описаны этапы формирования личностно-профессионального имиджа руководителя.

Ключевые слова: профессиональная социализация, имидж, личностно-профессиональный имидж руководителя, формирование имиджа.

Marmaza A. Image as way of professional socialization of the head of educational institution

The professional activity has become an essentially new way of personality's socialization. The top of social hierarchy of a society is occupied by its successful business part. The effective professional activity of the head of educational institution represents the qualitative aspect of productive and high-status activity, at the heart of which there are such notions as comprehensive education, good self-control, steady motivation and generated skills of work.

The professional socialization assumes internal development of the person (increase in knowledge, acquisition of authority, prestige, power) and external achievements (positions, qualification categories, levels of material reward) in professional activity. The process of optimization of professional socialization of the head of educational institution as a process and a result of entry into professional sphere and receiving in it the high status, assumes the analysis of professional activity, creation of image model, a choice of means and creation of conditions for its improvement. Image opens a way to studying the mechanisms of self-efficiency, and a realization of own abilities in the activity, own interests, aspirations becomes the main vital project.

Image is an internal essence of a person which transmits outerly, i.e. image is the public "The I" of a person. In "The I" structure informative (self-knowledge), emotional (self-assessment), behavioral (self-attitude) parties are allocated. Classification of image assumes its following types: surrounding – social (family, friends, membership in clubs and professional societies, recreation areas) and objective (a house, a car, an office) habitat; habitus – appearance in a statics, including the body constitution, clothes, hairdress, accessories; objective – subjects and things which are created by a person: business card, article, book, performances in mass media, acts, results of activity; verbal is how a person speaks (speech, timbre, height, rhythm) and writes; nonverbal is an appearance in dynamics: mimicry, gestures, plasticity, gait; the kinetic – typical movements.

Formation of image is a vigorous, purposeful work of self-knowledge, self-expression, self-improvement in personal and professional aspects. Two main approaches to image formation are defined: the first is natural, it is the objective process of development, self-improvement where image is a minor product, reflection of essence of a person, the second is as the purpose objectification when image is a self-valuable, primary product, acts as an element of individual and spectacular range, often runs forward developments. According to it modelling of image performs in two directions: the first provides self-development, takes place in a zone of close development or reflects prospects of the development, the second means creative game-activity, where the product is the new image, which one is going beyond the reality, where an emphasis or exaggeration of certain traits take place. Management of the process of creation of image is accomplished through a cycle of consecutive kinds of activity: the analysis of own image and the formulation of a problem field, goal-setting, solving of the image decision, image modelling, correction and monitoring of perception of the renewed image.

The aspiration of a person to advance in social hierarchy increases value of the process of designing one's image process.

Key words: *professional socialization, image, personal and professional image of the head of educational institution, image formation.*

УДК 811.111: 003

Г.В. МАТЮХА, О.Ю. САЛЛО

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено питання організації групової роботи на уроках англійської мови. Розглянуто методи і прийоми навчання, які реалізують групову форму організації навчальної діяльності учнів на практиці. Особливу увагу приділено визначенню місця групових форм роботи на уроках англійської мови та ролі вчителя в їх реалізації.

Ключові слова: *групова форма роботи, методи і прийоми навчання, урок англійської мови.*

Як свідчить практика, першопричиною перевантаження школярів є не тільки насиченість шкільних програм, а й обмежена кількість форм організації навчальної діяльності учнів. Обмеженою вона є з декількох причин. Однією з найбільш поширених є складність упровадження певної форми в навчальний процес. Найбільш популярними формами роботи на уроці є індивідуальні, парні та колективні.

Колективні форми організації пізнавальної діяльності учнів допомагають учителю реалізувати виховну функцію уроку. Вирішення колективних завдань формує в учнів почуття відповідальності за доручену справу [8, с. 19], партнерства, співпраці та поваги до думки співбесідників, розвиває вміння приймати колективне рішення, враховуючи різні точки зору.

Різновидом колективної форми навчання є групова робота. Саме вона, на нашу думку, є найбільш складною у застосуванні в навчальному процесі, відтак, менш популярною в сучасній практиці викладання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що у вітчизняній дидактиці і психології окремі аспекти організації групових форм роботи відображені у працях О. Бударного, Т. Огородникова, М. Скаткіна, І. Чередова та інших. Методичні аспекти цієї проблеми висвітлені М. Виноградовою, В. Дяченко, В. Котовим, І. Первіним, В. Тарантій, І. Турро та іншими дослідниками.

Метою статті є визначення місця групових форм роботи на уроках англійської мови та методів і прийомів їх реалізації.

З метою визначення місця групової форми роботи та методів їх реалізації в навчальному процесі з англійської мови, перш за все, необхідно з'ясувати сутність цього феномену. А. Мудрик вважає групову роботу ефективною формою організації спілкування, де всі члени групи безпосередньо спілкуються один з одним. С. Савченко підкреслює, що групове навчання організовується в малих групах на основі співробітництва. Воно передбачає чіткий розподіл завдань між учнями. Їх сумісна робота об'єднана спільною навчальною метою і сприяє формуванню в учнів умінь співпрацювати та спілкуватися [1, с. 36].

Істотним моментом в організації групової діяльності на уроках англійської мови є сам процес формування груп. Так, учитель може сам об'єднувати учнів у групи або погодитись із створенням груп самими учнями. Колектив методистів під керівництвом С. Ніколаєвої вважає, що групи можна формувати за певними показниками, серед яких виділяють: навчальні можливості (найвищі, високі, середні, низькі); пізнавальні інтереси (високі, середні, немає); інтерес до навчальних тем

протягом навчального року; професійний інтерес; види спілкування в групі [6, с. 240].

Науковці переконані, що для того, щоб робота учнів у групах була успішною, необхідно, щоб кожен учень оволодів елементарними вміннями самостійної пізнавальної діяльності. Основними з них дослідники називають уміння працювати з підручником, користуватися картками-інструкціями, розв'язувати посильні завдання тощо. Важливим у груповій діяльності є також бажання школярів брати участь в обговоренні проблем. Зазначені вміння вимагають від учителя необхідності виявлення рівня пізнавальної самостійності як окремих учнів, так і класу загалом перед початком організації групової форми роботи [2, с. 3].

Групова навчальна діяльність школярів на уроках англійської мови не має обмежень і може бути застосована на всіх етапах процесу навчання. Але найбільші можливості відкриваються перед груповою формою роботи на етапах закріплення, поглиблення та систематизації знань учнів [3, с. 4].

Групова робота школярів на уроках англійської мови реалізується через високоефективні методи і прийоми. Найбільш популярним репродуктивним прийомом є хорове повторення за вчителем. Воно набуває ознак спілкування, хоча і на імітативному рівні. Його сутність полягає у зверненні всіх школярів (слідом за вчителем) по черзі до кожного учня із запитанням, порадою, схваленням, коротким повідомленням тощо. У такий спосіб через "імітативне спілкування" пропускають майже всі навчальні фрази. Такий вид спілкування зберігає зверненість і наявність адресата мовлення, необхідні для співпраці та взаємодії англійською мовою. "Імітативне спілкування" слугує зразком для подальшого самостійного використання необхідних фраз у спільному обговоренні.

Підвищенню ефективності роботи в парах як обов'язкового елементу групової співпраці сприяють такі прийоми, як "рухомі шеренги", "карусель" та "натовп". Усі вони передбачають зміну мовленнєвих партнерів шляхом переміщення учасників спілкування. У "шеренгах" учні стають у дві шеренги обличчям один до одного. Вони обмінюються репліками з партнерами, навпроти яких опинилися. Після першого обміну репліками шеренги переміщуються, в результаті чого створюються нові пари.

"Карусель" розміщує всіх учасників навчального процесу у два кола – внутрішнє і зовнішнє, де вони стоять також обличчям один до одного. Умовою гри-прийому є рух кіл у протилежних напрямках, що забезпечує зміну мовленнєвих партнерів.

У "натовпі" школярі вільно пересуваються по аудиторії, самостійно обираючи собі співрозмовників. Кожен з учнів може змінити 3–4 партнери.

Такі активні методи проведення групової форми роботи на уроках англійської мови, як бесіда, інтерв'ю, дискусія, "розумові атаки, або мозковий штурм", розмови за круглим столом тощо, є дуже продуктивними [2, с. 4; 5, с. 166]. Усі вони передбачають колективну (групову) взаємодію англійською мовою і спрямовані на розвиток навичок і вмінь не лише спілкування, а й спільної діяльності.

Так, групова бесіда є дуже ефективним методом розвитку мовленнєвих комунікативних здібностей учнів, адже має ознаки діалогічного й монологічного мовлення. Усі висловлювання учнів пов'язані в ній відповідно до правил побудови діалогу, які передбачають уживання мовних кліше і різних типів діалогічних єдностей. Проте дуже часто обговорення певної проблеми під час виконання навчального завдання потребує від членів групи розгорнутого висловлювання. Саме його слід розглядати як монологічне мовлення.

Групова бесіда сприяє розвитку почуття колективізму. Вона привчає учнів слухати один одного, аналізувати висловлювання співрозмовників, обґрунтовувати власну точку зору, відстоювати й аргументувати свою думку, приймати спільне рішення. У таких формах спілкування удосконалюються комунікативні здібності учнів [3, с. 4].

Для того, щоб групова бесіда не завмерла, необхідно, щоб усі її учасники почувалися вільно й не відчували мовного чи психологічного бар'єра. Задля цього учителю обов'язково слід заохочувати всіх без винятку школярів до висловлювання. Найкращими дидактичними засобами ліквідації зазначених перешкод є підстановчі таблиці. Вони пропонують учню необхідний навчальний матеріал і логічну послідовність побудови речень будь-якого типу.

Групові бесіди є досить складним видом мовленнєвої діяльності, тому впроваджувати їх у навчальну практику можна не раніше ніж у 8-му класі, коли в учнів сформовані необхідні іншомовні мовленнєві уміння, нагромаджений досвід говоріння іноземною мовою та певний життєвий досвід, досить розвинені інтелектуальні здібності, досягнутий відповідний програмі рівень начитаності рідною та іноземною мовами. Ці вправи потребують від учнів розвиненої уваги, уміння ініціювати розмову, адекватно реагувати на почуте, логічно включати своє висловлювання до загального контексту бесіди.

Навчання групової бесіди розпочинають з інтерв'ю, яке є найлегшим видом цього виду мовленнєвої діяльності. Як правило, інтерв'ю складається відповідно до логічної схеми "повідомлення – запитання – повідомлення" [3, с. 5].

Учителю необхідно готувати школярів до інтерв'ю. Він має надати поради щодо підбору цікавої інформації, оволодіння новою лексикою, складання запитань та можливих відповідей на них, ознайомити учнів з етичними нормами спілкування.

Особами, у яких беруть інтерв'ю, можуть бути всі учні класу, і навіть учитель. Спочатку учні ставлять звичайні запитання, пізніше – запитання з преамбулою. Це може бути думка, висловлена раніше, яку учень бажає уточнити, або посилення на загальновідомий факт, пов'язаний із темою інтерв'ю.

Різновидом інтерв'ю можна вважати так звану "прес-конференцію". Учні по черзі ставлять запитання учню, який виконує роль певної відомої людини. Тим учням, які соромляться або не знають, про що запитати, можна допомогти підстановчими таблицями. Дослідники вважають, що, опанувавши цей спосіб спілкування з учителем та однокласниками, учні із задоволенням вступатимуть до розмови з новою особою. Це й наблизить навчальне інтерв'ю до реального [5, с. 167].

Наближеною до реального спілкування є також групова бесіда-дискусія (лат. *discussio* – розгляд, дослідження), яку доречно проводити з учнями старших класів. Участь у цьому виді мовленнєвої діяльності передбачає висловлювання школярами особистих думок, їх погодження чи не погодження зі співрозмовниками. У цей час свідомість повністю переключається на предмет обговорення, на зміст. Щоб учні не відчували брак мовних засобів, учителю слід забезпечити їх необхідними мовленнєвими кліше, штампами та фразами, які зазвичай використовуються в дискусіях [1, с. 36].

Дискусія буде успішною лише за умови її правильної організації та цікавої теми для обговорення. Вибір проблеми передбачає ознайомлення з нею учнів з метою з'ясування їх ставлення до питання, що розглядатиметься. Протягом декількох днів учні обмірковують свою позицію й аргументацію. Перед початком розмови

учитель з'ясовує, хто і яку думку буде відстоювати і яку команду “однодумців” представляти. Розміщуються опозиційні команди одна навпроти одної, вчитель займає центральне місце між командами й регулює процес дискусії. Перед початком бесіди-дискусії вчителю слід повторити з учнями формули згоди, незгоди чи часткової згоди, які можна написати на дошці або на плакаті.

Після висловлювань двох-трьох учнів з однієї команди слово надають учням з іншої. Учні з протилежної команди слухають і готують свої контраргументи. Потім представники обох команд вільно висловлюють свої погляди. Якщо дискусія відбувається активно, учитель лише спостерігає, підказуючи за необхідності потрібне слово.

Методисти не радять виправляти мовні помилки учнів, якщо зміст висловлювання зрозумілий. Втручання вчителя в процес говоріння буде переривати обговорення, сприяти появі в учнів страху отримати низьку оцінку, відтак – небажанню висловлюватися.

Крім інтерв'ю та дискусії, на уроках англійської мови в старшій школі як вид групової бесіди практикують розмову за круглим столом – груповий обмін думками з теми, що вивчається. Учні повинні сидіти колом і бачити один одного під час розмови, учитель – в одному колі з учнями. Учитель має заздалегідь продумати майбутню розмову і запропонувати учням конкретні індивідуальні завдання.

Під час розмови учні спочатку обмінюються підготовленими монологічними висловлюваннями, які стимулюють непідготовлене мовлення інших. Якщо розмова за круглим столом є популярним видом діяльності серед учнів, то з часом учителю можна призначати ведучого учня. Цей метод групової роботи учнів на уроці розвиває в них уміння будувати розгорнуті монологічні повідомлення, логічно й послідовно розкривати свою думку, висловлювати своє ставлення до проблеми обговорення, реагувати на висловлювання інших, доповнювати їх тощо. Щоб розмова була щонайбільше наближеною до природньої і щоб усі без винятку учні бажали взяти в ній участь, учителю необхідно забезпечити школярів необхідними іншомовними засобами зв'язку та підтримки спілкування [5, с. 169–170].

До різновидів групової роботи з навчання англійської мови належить метод проекту. Аналіз літературних джерел довів, що питанню використання методу проєктів як творчого підходу до розвитку мовленнєвих здібностей учнів присвятили свої наукові праці такі вчені, як: К. Бабій, А. Бахтарова, І. Білоус, Г. Литвиненко, А. Цимбалару, Н. Шевчук та ін. Проєкт (з латинської – “кинутий уперед”) – це задум, план, праобраз передбачуваного або можливого об'єкта. Традиційно поняття “проєкт” прийшло з технічної, зокрема будівельної термінології і трактується як отриманий продукт унаслідок результативної діяльності або інноваційна (новітня) форма організації спільної результативної діяльності, спрямованої на отримання певного продукту [10, с. 8–9].

У сучасній школі застосовують методи проєктів різних типів: дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний та практичний. Їх презентують у різних формах: казка, рольова гра, звіт, рекламна акція, фотоколаж, плакати, стіннівки, буклети, проспекти, випуск газет чи журналів на одну з тем, ігри, вікторини, проведення вечірок (концертів, вистав, свят), організація прес-конференцій, інтерв'ю, тематична виставка та мовленнєвий супровід зроблених учнями слайд-шоу тощо [9, с. 36; 10, с. 10; 11, с. 59].

Теми проєктів можуть бути сформульовані представниками органів освіти в межах затверджених шкільних програм і Державного стандарту; запропоновані

вчителем, ураховуючи інтереси, потреби і здібності учнів, їх вікові та індивідуальні особливості, з метою поглиблення знань окремих школярів або класу в цілому, чи диференціювання навчально-виховного процесу; висунуті учнями, орієнтуючись на власні пізнавальні, творчі і прикладні інтереси [4, с. 239–240].

Оцінюється проектування відповідно до загальної шкали оцінювання рівня володіння комунікативними навичками та вміннями, враховуючи самостійність розробки проекту, форму презентації, частку участі школярів у підготовці та реалізації проекту.

Аналіз різних точок зору щодо використання методу проектів на уроках англійської мови дає змогу виробити власну позицію щодо організації та проведення групової проектної роботи. Ми переконані, що проводити таку роботу слід у чотири етапи (підготовчий, або пошуковий; аналітичний; виконавчий або практичний; презентаційний), спираючись на такі принципи навчання, як-от: усебічного розвитку особистості, науковості, зацікавленості, послідовності, мотиваційного забезпечення навчання, співробітництва, наочності, міцності і практичності знань, умінь і навичок, здатності до самонавчання.

Розподіл на групи слід проводити, враховуючи не лише бажання учнів, а й їх мовленнєві здібності. Учитель виконує роль порадирика, консультанта, керівника, спрямовуючи роботу учнів у напрямі самостійного пошуку, аналізу й обробки інформації та презентації результатів. Доречною та мудрою при цьому є порада В. Сухомлинського про важливість не тільки навчального предмета, а й учнів: їхнього сприймання, мислення, уваги, активності розумової праці. Провідним принципом реалізації проектної методики є порада науковця поставити перед учнем завдання і стати осторонь [7, с. 13].

У межах проекту вчитель пропонує перелік підтем та відповідні види діяльності; надає учням список необхідних для виконання проекту джерел пошуку інформації; обговорює з учнями розгорнутий план проекту, заздалегідь розробляє основні завдання і допомагає визначити оптимальні способи і форми презентації результатів проектної діяльності; стимулює діяльність учнів, допомагає у вирішенні проблемних питань організаційного характеру; розвиває їх уміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, спонукає до роботи і співробітництва; аналізує результати й корегує допущені помилки.

Зазначені вище методи групового навчання були використані нами в навчально-виховному процесі з англійської мови в старшій школі та на першому курсі університету. Результати експериментального впровадження методів групового навчання дають змогу дійти висновків, що їх використання в навчанні англійської мови є ефективним засобом розвитку в учнів/студентів умінь монологічного, діалогічного мовлення, аудіювання, тому що, по-перше, містять нову додаткову освітню інформацію (а не таку, що є у підручнику); по-друге, спрямовані на розвиток мовних навичок і мовленнєвих умінь; по-третє, передбачають творчість і самостійність виконання як індивідуального, так і у групах, ураховуючи інтереси учасників проекту, їх запити. Різноманітність опор і видів презентації активізує їх роботу, створює атмосферу довіри, бажання спілкуватися англійською мовою, викликає зацікавленість, підвищує мотивацію до вивчення англійської мови.

Висновки. Отже, групова робота є ефективною формою організації спілкування на уроках англійської мови. Практика доводить, що саме ця форма не тільки організовує кожного учня, залучає до колективної праці, а й виявляє його індивідуальні здібності. Групова форма організації навчальної діяльності учнів дає можли-

вість позбутися суб'єктивізму в оцінюванні знань. Разом з тим, груповий метод роботи формує лідера, виховує сумлінне ставлення до обов'язків, навчає жити і працювати в колективі. Колективні форми роботи учнів є перспективними для навчання спілкування. Вони збільшують активний час діяльності учнів, знижують стан тривожності та допомагають подолати страх помилок.

У дослідженні ми звернули увагу на різні методи групової роботи з навчання англійської мови. Тому подальшу роботу ми плануємо пов'язати з використанням на практиці індивідуальних, парних, групових і колективних форм організації навчальної діяльності учнів у взаємозв'язку.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Г. Форми навчання в різновікових групах малочисленого класу / Г. Бондаренко // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 34–37.
2. Загвойська О. Диференційована групова робота учнів на уроках соціально-економічної географії / О. Загвойська // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 13. – С. 3–6.
3. Лялевська Г. Диференціація навчання через групові форми навчання / Г. Лялевська // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2004. – № 6. – С. 4–6.
4. Метод проектів : учеб. пособ. / под. ред. В.С. Кукушкина // Пед. технологии. – М. : Ростов н/Дону, 2006. – С. 237–248.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Ночевчук М. Про різні форми роботи на уроках / М. Ночевчук // Математика. – 2006. – № 32. – С. 13–17.
8. Рисинець Г. Групова форма навчання / Г. Рисинець // Математика. – 2006. – № 31. – С. 19–21.
9. Самойленко П.Б. Реалізація методу проектів з використанням інформаційно комунікативних технологій / П.Б. Самойленко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 4. – С. 36–37.
10. Цимбалару А. До поняття “проектно-педагогічна діяльність учителя” А. Цимбалару // Рідна школа. – 2008. – № 2. – С. 8–10.
11. Шевчук Н. Використання проектної роботи на уроках англійської мови / Н. Шевчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 1. – С. 57–62.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2013.

Матюха Г.В., Салло О.Ю. Организация групповой работы на уроках английского языка

В статье раскрыт вопрос организации групповой работы на уроках английского языка. Рассмотрены методы и приёмы обучения, реализующие групповую форму организации учебной деятельности учащихся на практике. Особое внимание уделено определению места групповых форм работы на уроках английского языка и роли учителя в их реализации.

Ключевые слова: *групповая форма работы, методы и приемы обучения, урок английского языка.*

Matyukha G., Sallo O. Organization of group work at the English lesson

This article is devoted to the problem of group work at the English lesson that can be used at all the stages of the learning process, especially when improving, deepening and systematizing students' knowledge.

The methods and techniques that carry out a form of students' group activities into practice are studied. Students' group work at the English lessons is realized with the help of highly effective methods and techniques. Among reproductive techniques choral repetition after the teacher is the most popular. All the training phrases are practiced in this way.

Effective ways of working in pairs, as an obligatory element of group work, are such speech games as “moving rows “, “merry-go-round “, “attack” and so on. They all provide changing partners of communication in the result of their moving around and is focused on repetition of language material and its improving in speech.

Conversation, interviews, discussion, “mental attack or brainstorming”, round table discussion are very productive methods of a group form of teaching English. They provide collective interaction in English and aimed at developing skills not only communicative but joint activity as well.

Group discussion is aimed at improving pupils’ skills of dialogical and monological types of speech. It is a very effective, though difficult, method of improving students’ communicative abilities. Teaching group discussion begins with an interview which is the easiest kind of speaking. Group discussion-debate means schoolchildren’s expressing their personal thoughts. It will be successful only under conditions of its proper organization and interesting topic for discussion.

Roundtable talk – a group exchange of views on the topic under study - develops in students the ability to make detailed monological stories, to present their opinions logically and consistently, express their attitude to the problem of the discussion, to respond to the statements of other students, complement one another and so on.

At modern school methods of various types of projects (research, creative, games, informative and practical) as a form of students’ group work are used and are presented in various forms (story, role play, report, advertisement, photo collages, posters, wall newspapers, brochures, booklets, issue of newspapers or magazines etc.).

Special attention is paid to the place of group work in English class and the role of English teachers in its implementation. The teacher acts as an advisor, consultant, manager, directing students’ work in self-searching, analyzing and processing the information and presenting the results.

Key words: *group work, methods and techniques of teaching English, language skills and abilities.*

УДК [378.147:78]:371.3

Є.В. МЕДВЕДЄВА

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО СПІВРОБІТНИЦТВА З УЧНЯМИ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями, що вказують на необхідність оволодіння студентами системою інтегрованих знань (аксіологічними, психолого-педагогічними, соціологічними, музично-педагогічними, музично-теоретичними, музично-практичними) про співробітництво з учнями. Розкрито можливості застосування мультимедійних засобів навчання (медіа-екскурсії, мультимедійні презентації знань, медіа-галерея, мультимедійний інструктаж, карти співробітництва, відеоконсультації, мультимедійний практикум з основ співробітництва) у підготовці майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Ключові слова: співробітництво, підготовка майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями, мультимедійні технології, мультимедійні засоби навчання.

Сучасні державні вимоги передбачають гуманізацію професійної освіти, що орієнтує підготовку майбутніх учителів музики на співробітництво, особистісно рівноправні, партнерські відносини з учнями в навчально-виховному процесі. У реальній музично-педагогічній діяльності партнерська взаємодія більшою мірою декларується й замінюється суперництвом. Якість професійної підготовки знижується через недостатнє використання сучасних, зокрема мультимедійних, засобів навчання, які значно підвищують ефективність освітнього процесу. Виникає необхідність розробки та застосування мультимедійних засобів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Проблему співробітництва з учнями досліджували Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, Є. Ільїн, Д. Кабалевський, В. Караковський, С. Лисенкова, Б. Нікітін, С. Соловейчик, В. Шаталов, М. Щетінін; окремі аспекти організації співробітництва з учнями розробляли російські вчені Д. Азізова, С. Боярінцева, О. Калашнікова, В. Кузнєцова, І. Малікова, С. Осіпова, Н. Перетягіна, В. Петрова, С. Софронова; підготовку майбутніх учителів до співробітництва з учнями у вищій школі вивчали Л. Грошева, В. Казанська, С. Недбайло, Т. Смаглій, В. Широкова; особливості підготовки вчителів музики розкривали О. Олексюк, В. Орлов, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова; питання співробітництва вчителів мистецьких дисциплін з учнями досліджували І. Воронюк, Н. Жокіна, І. Козирєва, Ю. Костюшко, Т. Солодухіна. Аналіз останніх наукових праць показав, що когнітивна теорія мультимедійного навчання розроблена Р. Мейером; питання мультимедійної культури порушували О. Коневщинська, Н. Шубенко; інноваційні комп'ютерні педагогічні мультимедійні технології розробляли Дж. Хартлі, Ж. Шмідт; застосування комп'ютерних технологій з метою підвищення ефективності музичної освіти учнів висвітлювали Н. Белявіна, А. Бороздін, І. Гайденко, В. Глотов, А. Карнак, В. Луценко, О. Марков, Н. Маханек, О. Покровська, Р. Рахімов, О. Сербул, Л. Столярчук, К. Фадєєва, О. Чайковська.

Втім, аналіз наукової літератури свідчить про недостатність застосування мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Мета статті – розкрити можливості застосування мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Науковці визначають співробітництво як гуманістичний напрям педагогіки, побудований на демократичних та гуманістичних принципах, рівноправній суб'єктній позиції учасників цілісного педагогічного процесу, їх взаємодії, співтворчості, спільній колективній діяльності; спрямований на всебічний розвиток і саморозвиток особистості учня.

Аналіз наукової літератури показав, що підготовка майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями, спираючись на специфіку музично-педагогічної освіти, має такі завдання: 1) усвідомлення значущості духовної спільності – єдності помислів та устремлінь учителя та учнів у музично-педагогічному процесі, координація їх особистісних духовних цінностей (Краса, Добро, Істина) (О. Ростовський [8], В. Орлов [7], О. Олексюк [6]); 2) оволодіння “мистецтвом душевного контакту з учнями”, тобто знаннями та уміннями співпереживання й співчуття в процесі художнього спілкування учнів із творами музичного мистецтва (О. Рудницька) [3]; 3) практичну підготовку студентів до солідарного виконавства: пробудження відчуття радості співритмічної колективної роботи, вираження єдиної колективної волі, переживання спільних запалюючих емоцій (Б. Асаф'єв), набуття вміння здійснювати взаємне збагачення партнерів у процесі колективного музичного виконання (О. Рудницька, Т. Смирнова) [3; 9], уміння організації творчого діалогу диригента з хором колективом (Т. Смирнова, В. Орлов) [9; 7], створення атмосфери творчої співдружності майбутнього вчителя музики із класом (Л. Арчажнікова).

З огляду на наведені вище завдання можна визначити систему інтегрованих знань (основних, допоміжних, додаткових), що стають теоретичною основою організації навчального та музично-творчого співробітництва майбутніх учителів музики з учнями (табл. 1).

Таблиця 1

Система інтегрованих знань підготовки майбутніх учителів до співробітництва з учнями

Поняття	Основні	Допоміжні	Додаткові
Аксіологічні	<u>Краса, Добро, Істина</u> – загальнолюдські цінності	<u>Людина, Колектив, Єдність</u> – професійно-педагогічні цінності	<u>Твори музичного мистецтва</u> – художні цінності
Психологічні	<u>Емпатія</u> – здатність вчителя до ідентифікації з учнями	<u>Співчуття</u> – емоційне позитивне ставлення вчителя до почуттів учнів	<u>Співпереживання</u> – сумісне переживання вчителя та учнів образів музичних творів
Педагогічні	<u>Навчальне співробітництво</u> – сумісна діяльність учителя та учнів із метою музично-естетичного розвитку школярів на уроках музичного мистецтва	<u>Співуправління</u> – сумісна організація, планування та управління навчальною діяльністю вчителя музики та учнів	<u>Співучасть</u> – свідоме та активне залучення учнів до процесу свого музичного навчання та виховання; прояв уваги до учнів
Соціологічні	<u>Співдружність</u> – творча єдність особистостей учителя та учнів, учнів між собою, вчителів, студентів	<u>Шкільний колектив</u> – організація та керівництво шкільним хором та оркестром на загальношкільному рівні	<u>Група, діада, тріада</u> – музичні ансамблі, дуети, тріо

Продовження табл. 1

Поняття	Основні	Допоміжні	Додаткові
Музично-педагогічні	<u>Музичне співробітництво</u> – сумісна виховна діяльність учителя музики та учнів у навчальний та позанавчальний час	<u>Мистецький діалог</u> – спілкування з автором музичного твору	<u>Співроздуми</u> – сумісне мислення вчителя та учнів, узгодження смислів музичних образів
Музично-теоретичні	<u>Гармонія</u> – об'єднання музичних тонів у співзвуччя	<u>Поліфонія</u> – багатоголосний склад музики, що характеризується розвитком і взаємодією декількох рівноправних голосів	<u>Співзвуччя</u> – одночасне узгоджене звучання музичних звуків
Музично-практичні	<u>Співтворчість</u> – творча сумісна виконавська діяльність учителя музики та учнів зі створення інтерпретації музичних творів	<u>Музичний ансамбль</u> – динамічна та тембральна відповідність у звучанні між звуками або голосами	<u>Хоровий стрій</u> – чистота інтонування у співі

Відомо, що ефективний вплив на студентів у професійній підготовці мають сучасні мультимедійні засоби навчання. Дослівний переклад слова “мультимедіа” означає “багате середовище” (“multi” – “багато”, “media” – “середовище”). Термін “мультимедіа” позначає інформаційну технологію на основі програмно-апаратного комплексу, що має ядро у вигляді комп'ютера із засобами підключення до нього аудіо- та відеотехніки, які дають змогу об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення й анімацію [10]. Мультимедіа-технологія забезпечує при вирішенні завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, об'єднання можливостей комп'ютера з традиційними для нашого сприйняття засобами подання звукової та відеоінформації. При цьому користувачеві, як правило, відводиться активна роль. Тому мультимедіа – це інтерактивні (діалогові) системи, що забезпечують одночасну роботу зі звуком, анімованою комп'ютерною графікою, відеокадрами, статичними зображеннями й текстами [1, с. 3].

Аналіз наукових досліджень у галузі вищої освіти (Ю. Дворник, Ю. Казаков, О. Суховірський, Л. Шевченко, Н. Шубенко) доводить, що мультимедіа-технології дають змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес, а саме збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого його засвоєння й використання. Вони здатні забезпечити інтенсивне оволодіння студентами міцними знаннями та сприяють якісному системному засвоєнню змісту навчання, надають практично необмежених можливостей для самостійної та спільної творчої діяльності викладача й студентів. Метою використання мультимедіа-технології є перетворення майбутнього вчителя на учасника продуктивної діяльності з учнями та за допомогою комп'ютера створення сприятливого середовища для формування професійної майстерності фахівця.

Використання мультимедійних засобів навчання, вважає Ю. Дворник, є необхідною ланкою в процесі підготовки майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями через їх широкі можливості діалогізації навчального процесу, активізації навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єктів навчальної діяльності. Активізація синестетичної спрямованості сприйняття (Л. Масол) майбутніх учителів музики досягається завдяки виникненню багатоканальності, зазначає Н. Шубенко, тобто поєднання вербальної, візуальної та аудійної інформації, що забезпе-

чує засвоєння основних понять підготовки до співробітництва з учнями, відкриває нові форми співтворчості суб'єктів навчально-виховного процесу.

Аналіз наукової літератури показав, що мультимедійні засоби навчання поділяються на аудіокомунікативні, візуально-спостережні та відеозасоби [4]. Вчені вважають, що аудіокомунікативні засоби покликані залучати студентів через аудіоматеріали до цінностей музичного співробітництва завдяки безпосередньому спілкуванню та аудіюванню (читанню). Науковці зазначають, що візуально-спостережні засоби посилаються на ілюстративні топографічні вказівки, малюнки, слайди, фільми та телебачення. Такі заходи, як демонстрація, експеримент та творчі вправи, є частиною візуально-спостережних засобів. Ефективним засобом навчання є відеозасоби, які відіграють значну роль в оволодінні майбутніми вчителями музики знаннями та вміннями співробітництва.

Дослідження Ю. Дворник, Н. Шубенко дають змогу запропонувати нові засоби на основі мультимедійних технологій, які, на нашу думку, можуть бути використані в підготовці майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Таблиця 2

Засоби підготовки майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями у навчально-педагогічному процесі педагогічного університету

Засоби підготовки	Зміст підготовки	Дисципліни
Медіа-екскурсії	Огляд репетицій відомих хорових та оркестрових колективів	“Вступ до спеціальності” (I курс), “Методика музичного виховання” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс), “Хорознавство” (III курс)
Мультимедійні презентації знань	Експозиція аксіологічних, психолого-педагогічних, соціологічних, музично-педагогічних, музично-теоретичних, музично-практичних знань зі співробітництва	“Загальна психологія” (I курс), “Загальна педагогіка” (I курс), “Вступ до спеціальності” (I курс), “Соціальна психологія” (III курс), “Методика музичного виховання” (III курс), “Хорознавство” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс)
Медіа-галерея	Енциклопедичні та словникові текстові, графічні, нотографічні, аудіо-і відеоматеріали	“Загальна психологія” (I курс), “Загальна педагогіка” (I курс), “Вступ до спеціальності” (I курс), “Соціальна психологія” (III курс), “Методика музичного виховання” (III курс), “Хорознавство” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс)
Мультимедійний інструктаж	Рекомендації щодо організації музично-творчого співробітництва з учнями	“Загальна психологія” (I курс), “Загальна педагогіка” (I курс), “Вступ до спеціальності” (I курс), “Соціальна психологія” (III курс), “Методика музичного виховання” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс), “Теоретико-методологічні основи музичного виховання” (V курс)
Карти співробітництва	Сприймання аудіовізуальних медіа-текстів, що містять інформацію про різні форми співробітництва: співучасть, співдружність, співуправління, співтворчість	“Методика музичного виховання” (III курс), “Хорознавство” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс), “Практикум роботи з хором” (V курс)

Продовження табл. 2

Засоби підготовки	Зміст підготовки	Дисципліни
Відео-консультації	Демонстрування відеороликів з інтерв'ю відомих виконавців та диригентів	“Хорознавство” (III курс), “Методика музичного виховання” (III курс), “Музична педагогіка” (V курс)
Мультимедійний практикум з основ співробітництва	Набір завдань для перевірки інтегрованої системи знань зі співробітництва	Теоретико-методологічні основи музичного виховання” (V курс)

Висновки. Аналіз наукової літератури показав, що впровадження та застосування мультимедійних технологій дає змогу майбутнім учителям музики оволодіти системою інтегрованих знань (аксіологічні, психолого-педагогічні, соціологічні, музично-педагогічні, музично-теоретичні, музично-практичні) про співробітництво з учнями за допомогою мультимедійних засобів навчання (медіа-екскурсії, мультимедійні презентації знань, медіа-галерея, мультимедійний інструктаж, карти співробітництва, відеоконсультації, мультимедійний практикум з основ співробітництва), що підвищують ефективність підготовки студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності експериментальної перевірки ефективності мультимедійних засобів у підготовці майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями.

Список використаної літератури

1. Ахрамович В.М. Методичні матеріали щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни “Технології мультимедіа” (для бакалаврів) [Електронний ресурс] / В.М. Ахрамович. – К. : Персонал, 2008. – 38 с. – Режим доступу: http://library.iapm.edu.ua/metod_disc/PDF/3599_Tex_multmed.pdf.
2. Белкин Е.Л. Технические средства обучения / Е.Л. Белкин, В.В. Карпов, П.И. Харанаш. – Ярославль, 2007. – 111 с.
3. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька; заг. ред. О.В. Михайличенко, ред. Г.Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – 255 с.
4. Міщенко О.А. Види мультимедійних засобів навчання [Електронний ресурс] / О.А. Міщенко // Стратегічні напрями реформи системи освіти. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm.
5. Молянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О.Г. Молянинова. – Красноярск : КрасГУ, 2009. – 300 с.
6. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В.Ф. Орлов ; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
8. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
9. Смирнова Т.А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія / Тетяна Анатоліївна Смирнова. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Горлівка : Видавництво Ліхтар, 2008. – 445 с.
10. Электронный ученик по мультимедиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://good-mult.narod.ru/>.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Медведева Е.В. Использование мультимедийных средств обучения в подготовке будущих учителей музыки к сотрудничеству с учениками

В статье проанализированы особенности подготовки будущих учителей музыки к сотрудничеству с учениками, указывающие на необходимость овладения студентами системой интегрированных знаний (аксиологическими, психолого-педагогическими, социологическими, музыкально-педагогическими, музыкально-теоретическими, музыкально-практическими) о сотрудничестве с учениками. Раскрыты возможности применения мультимедийных средств обучения (медиа-экскурсии, мультимедийные презентации знаний, медиа-галерея, мультимедийный инструктаж, карты сотрудничества, видеоконсультации, мультимедийный практикум по основам сотрудничества) в подготовке будущих учителей музыки к сотрудничеству с учащимися.

Ключевые слова: сотрудничество, подготовка будущих учителей музыки к сотрудничеству с учениками, мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения.

Medvedyeva Y. The use of multimedia educational resources in preparation of future teachers of music to cooperation with pupils

The article revealed the possibility of using multimedia educational resources in the preparation of the future teachers of music to cooperation with pupils. The relevance of the development of multimedia educational resources is proved as necessary activities preparation of future teachers of music to cooperation with pupils.

The content of the cooperation in the educational process was defined. The peculiarities of preparation of the future teachers of music for cooperation with pupils, which indicate the necessity of mastering by students system of the following integrated knowledge on cooperation with pupils were analyzed:

- axiological – universal, vocational, educational, and artistic values;*
- psychological-pedagogical – empathy, educational cooperation, co-management, complicity;*
- sociological – commonwealth, school team, group, dyad, triad;*
- musical-pedagogical – musical collaboration, artistic dialogue, joint reflection;*
- musical-theoretical – harmony, polyphony;*
- musical-practical – co-creation, musical ensemble, choral formation.*

New multimedia educational resources that can be used in the preparation of the future teachers of music to cooperation with pupils were proposed:

- media-tour – overview of rehearsals famous choral and orchestral ensembles;*
- multimedia presentation of the knowledge – exposure axiological, psychological-pedagogical, sociological, musical-pedagogical, musical-theoretical, musical-practical knowledge for cooperation;*
- media gallery – encyclopedic dictionary and text, graphic, music graphics, audio and video materials;*
- media briefing – recommendations on the organization of musical and creative cooperation with pupils;*
- card cooperation – perception of audiovisual media-texts, containing information on various forms of cooperation: complicity, of the commonwealth, co-management, co-creativity;*
- video-consultation – demonstration of video clips with interviews of famous performers and conductors;*
- multimedia practical training on the basics of cooperation – a set of tasks to test the integrated system of knowledge cooperation.*

Key words: cooperation, preparation of the future teachers of music for cooperation with pupils, multimedia technologies, multimedia educational resources.

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті розкрито елементи ресурсного підходу у становленні особистості студента вищого педагогічного навчального закладу. Зазначено, що ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього вчителя не лише з позицій сьогодення, а й із позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, тобто висвітлюючи особистість у русі, забезпечуючи як підготовку, так і перепідготовку кадрів, випереджаючи інноваційні процеси в системі освіти, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку.

Ключові слова: ресурсний підхід, психологія, розвиток особистості, кореляція, резервні можливості, адекватна ідентифікація.

Вища освіта виконує важливу соціальну місію відтворення й нарощення інтелектуальних, духовних, економічних ресурсів суспільства. Цю думку підтверджує американський соціолог Сеймур М. Липсет, який стверджує, що чим вищий рівень освіти в країні, тим краще розвивається економіка, тим нижчий рівень безробіття і довша тривалість життя, що освіта є стовпом сучасної “економіки знань”, бо тільки освічене й добре навчене населення здатне ефективно розробляти, впроваджувати й використовувати новації. Без освіти не забезпечуються не лише інноваційна спрямованість економіки, яку здійснює мережа університетів, лабораторій, наукових центрів, а й сучасна інформаційна інфраструктура й соціальний нормативний порядок, що дають змогу адаптувати нові технології та ідеї до потреб виробництва [3].

Особливого значення в цьому контексті набуває проблема підготовки фахівців у вищій школі, зокрема майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах. Ця проблема пов’язана з необхідністю реальних змін у методології та практиці вищої освіти, що в сучасних умовах життя суспільства визначається як процес самовдосконалення людини впродовж усього її життя, забезпечення кожного індивіда найбільш сприятливими умовами для саморозвитку й самореалізації.

Для нашого дослідження важливе значення мають психолого-педагогічні висновки щодо суб’єктної активності особистості в процесі життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Асмолов, О. Бодальов, О. Леонтєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков). Актуальне звучання отримали висновки досліджень проблеми компетентності особистості, її професійного становлення, розвитку й самовдосконалення як суб’єкта професійної діяльності (А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зеєр, О. Іонова, В. Лозова, А. Маркова, В. Шадрікова).

Процеси підготовки майбутнього вчителя досліджувалися в таких основних аспектах, як: методологічні засади теоретичної та практичної підготовки вчителя (В. Андрущенко, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Кремень, Л. Оршанський, М. Скаткін, В. Шахов та ін.); питання розробки та впровадження педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів (В. Гузеєв, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Пехота, І. Прокопенко та ін.), організації й управління навчально-виховним процесом у вищій школі (Г. Васянович, О. Дубасенюк, А. Нісімчук, Т. Рогова та ін.).

Ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього вчителя не лише з позицій сьогодення, а й з позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, тобто вивчаючи особистість у русі, забезпечуючи як підготовку, так і перепідготовку кадрів, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Це дає змогу виявляти в процесі аналізу різні спектри одержаних результатів для вибору оптимального.

Мета статті – розкриття елементів ресурсного підходу у становленні особистості студента вищого педагогічного навчального закладу.

Проведене дослідження засвідчило, що ресурсний підхід передбачає не тільки сформованість певної якості індивіда, знань його особливостей, а й вивчення особистісних характеристик, потенційних можливостей, які можуть бути реалізовані за певних умов, уміння бачити особистість у майбутньому щодо перспектив реалізації потенційного з метою позитивних нових якісних змін.

Урахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов самовдосконалення, пов'язане з активізацією резервних можливостей, які людина може використовувати в аспекті оптимальної самореалізації.

У цьому ключі можна вести мову про індивідуально-психологічні ресурси, до яких відносяться властивості особистості, й соціально-психологічні ресурси, під якими звичайно розуміються переваги, які дають матеріальні ресурси, соціальна підтримка (соціальні взаємозв'язки й взаємини), соціальні навички й влада. Велике значення, на думку науковця М. Аргайла, мають соціальні навички. Наприклад, екстраверти, що володіють більш розвиненими соціальними навичками, проявляють впевненість у собі, використовують різнопланові умови й засоби для стабілізації характеру (М. Аргайл, 2003). Такі студенти швидше оволодівають повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянськими, професійно-трудовими тощо. Такі молоді люди активніше включаються в економічні відносини продуктивного змісту (включення в самостійну виробничу діяльність, початок професійної кар'єри, створення власної родини). Психологами було встановлено, що соціальне відчуття щастя пов'язане з готовністю молодої людини до співробітництва, проявом лідерських якостей. Водночас, яскраво виражені індивіди часто відчують труднощі у взаємодії з іншими людьми, відчують недолік соціальних навичок, часто живуть у соціальній ізоляції й самотності. Фізична привабливість як ресурс значима, особливо для молодих жінок, оскільки вона сприяє популярності в протилежній статі, у роботодавців, певною мірою сприяє кар'єрному росту [2].

Як відомо, психологічні якості людини часто визначаються як ресурси, що дають змогу більш ефективно діяти й досягати успіху, долати стресові ситуації й справлятися з життєвими труднощами. Так, серед пізнавальних (когнітивних) ресурсів найчастіше визначається інтелект як загальна адаптивна здатність людини. Зокрема, рівень інтелекту як психологічного ресурсу до певної міри позитивно корелює із щастям [5].

Можна засвідчити, що ресурсний підхід сприяє формуванню мотивації до успішної діяльності, становленню системи ціннісних орієнтирів, інтенсивному формуванню спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією. Усе це дає підстави для висновку про те, що ресурсний підхід має значення у період становлення характеру й розвитку інтелекту.

Психологічні ресурси традиційно вивчаються у зв'язку з дослідженням конструктивного початку особистості в межах гуманістичного напрямку в психології.

Найбільш важливе в цьому контексті полягає у вивченні того, як студенти справляються зі складними життєвими подіями, за рахунок яких якостей і властивостей вони долають стресові ситуації. За рахунок цього розвивається проблематика психологічного самоволодіння (копінг-поведінка), розкриваються особистісні характеристики, які сприяють або перешкоджають індивідові подолати екстремальні життєві ситуації. Тому важливу роль має цілісне дослідження особистості. Як відзначила Л. Анциферова (1994), особистість зі своїм особливим життєвим світом, у якому відчутною є індивідуальна історія, виступає як медіатор подій, які проходять через психічну переробку, перш ніж вибрати відповідний тип стратегії самоволодіння і стабілізації характеру [1]. Ресурсний підхід у цьому аспекті звертає увагу на важливу умову: необхідність врахування рівня “біографічного стресу” в особистості. Це дає змогу визначити, чи є та або інша техніка типовою для особистості відповідно до важкої життєвої проблеми, або ж вона виступає як ситуаційно-специфічна.

Студентський вік відзначається тим, що в цей період досягаються оптимуми розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Водночас часто відбувається розбалансування між цими можливостями і їх реальною реалізацією. Творчі можливості, які постійно зростають, прогресування інтелектуальних і фізичних можливостей, які супроводжуються сплеском зовнішньої привабливості, приховують у собі ілюзію, що таке прогресування буде завжди, що всього задуманого можна легко досягти. Часто це призводить до кризи ідентичності (Еріксон) [4]. Якщо студентові не вдається вирішити соціальні чи персональні завдання, може сформуватися неадекватна ідентичність. Прояви її можливі за лініями:

- уникнення психологічної інтимності, відмова від міжособистісних контактів;
- страх дорослішання і змін, втрата відчуття часу, нездатність будувати життєві плани;
- втрата конкретики визначення продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої власні внутрішні ресурси й зосередитися на головному виді діяльності;
- формування “негативної ідентичності”, відмова від самовизначення і свідомий вибір негативних образів для наслідування.

Студентський вік, за справедливим визначенням Б. Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вступ у вищий навчальний заклад впливає на психіку молодої людини, зміцнює віру у власні сили й здібності, породжує сподівання на повноцінне й цікаве життя. Період навчання у вищому навчальному закладі позитивно впливає на розвиток психічних ресурсів людини. Зокрема, опанування профільних дисциплін впливає на спрямованість інтелекту, формує склад мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості.

Для успішного оволодіння гуманітарною професією людина повинна мати виражений вербальний тип інтелекту, набути досвіду долати життєві труднощі в рамках когнітивно-поведінкової парадигми. Відповідно, для подолання чи попередження неадекватної ідентичності у студентському віці використовується компенсація психологічних ресурсів. Тобто подолання життєвих труднощів відбувається за рахунок підвищеної мотивації і працездатності, посидючості, ретельності й уважності в навчально-пізнавальній діяльності.

Значимість використання ресурсного підходу у становленні особистості студента полягає також у тому, що він сприяє побудові освітнього простору, орієнтованого на розвиток індивідуальності, збагаченню теорії індивідуалізації навчання й

виховання, передбачає домінування персони в організації навчально-виховного процесу. Опора на принцип ергономічності для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку студента, реалізація його особистісного потенціалу та здійснення відповідних видів діяльності, позитивного зворотного зв'язку, спрямованого на виявлення змін у суб'єктному досвіді студента, індивідуального вибору змісту, форм і методів у різних видах діяльності забезпечують суб'єктну роль особистості в цій діяльності.

Ресурсний підхід спрямовує розробку психологами парадигми, пов'язаної з аналізом складних ситуацій і дій індивіда з позицій його власного внутрішнього світу. Тому акцентується увага на ту суб'єктивну реальність, яку кожна людина формує у своєму життєвому просторі, спираючись на власну систему значущих цінностей, що, у свою чергу, виступають своєрідною системою соціальних координат, стосовно яких і інтерпретуються зовнішні події.

Ресурсний підхід орієнтує на усвідомлення факту про те, що загальні природні якості існують в людини лише як можливість. Для того, щоб вони функціонували, перетворились у дійсність, необхідні сприятливі умови. Тому побудова навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі має спрямовуватися на виявлення, вивчення особистісних властивостей особистості, її потенційних можливостей у сполуках: особистість – навчання, особистість – спілкування, особистість – внутрішній світ. Це забезпечує створення оптимальних умов для розвитку індивідуальності кожного студента, усвідомлення свого “Я”.

Саме ці позиції дають змогу молодій людині впоратися з життєвими труднощами. Активність особистості може бути спрямована як на зовнішні обставини, що підлягають зміні, так і на себе. У складній життєвій ситуації включаються механізми психічної саморегуляції й механізми психічної адаптації: механізми психологічного захисту і копінг-механізми. Уміння вибирати раціональний шлях подолання життєвих труднощів визначається, зокрема, особистісними резервами й ресурсами. Люди, що воліють конструктивно перетворюючою стратегією, виявляються особистостями з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя й вираженою мотивацією досягнення (Л. Анциферова, 1994) [1].

До психологічної структури особистості, що є основою розвитку психологічного ресурсу, відносяться пізнавальні процеси (увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява); вольові (наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (почуття, емоційний стан) якості. У своїй сукупності психічні процеси виступають характеристиками, властивостями особистості, що включають темперамент, характер, здібності, спрямованість, а також мотиваційну сферу особистості. Процеси і властивості спрямовані на здобуття, переробку та зберігання інформації, пізнання зовнішнього середовища, орієнтацію в ньому.

Оптимальна організація процесу професійної підготовки майбутніх учителів має передбачати постійне самовдосконалення, розвиток їхніх потенцій. Так, увага визначає ефективність, якість навчання: чим сильніше зосередження, тим більше гальмується дія побічних подразників, тим більш цілеспрямованою й продуктивною стає сама діяльність. Невикористаними резервами особистості є пам'ять як відносно раціональних методів запам'ятовування, так і відносно об'ємів інформації та можливості її збереження й оперативного використання в діяльності. Значними є потенційні можливості розвитку мислення, зокрема творчого.

Психологічний ресурс включає і дослідження питань механізмів емоційної регуляції діяльності студентів з позиції внутрішніх і зовнішніх умов, оволодіння суб'єктом уміннями керувати своїми емоціями, здатності самовдосконалюватися, що, у свою чергу, визначається потребами особистості в пізнанні, праці, спілкуванні, суспільній діяльності. Так, потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної освіти та самоосвіти вчителя. У цьому постійному професійному вдосконаленні криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості.

Якість підготовки майбутніх учителів, а також пошук шляхів їхнього самовдосконалення визначається педагогічно цілеспрямованим процесом розвитку системи потенцій особистості на основі фізіологічних і психологічних ресурсів із врахуванням особливостей діяльності фахівців.

Висновки. Отже, спираючись на наукові висновки дослідників психології особистості, її свідомості та самосвідомості як основних ресурсів (В. Бехтерев, Д. Леонт'єв, Ж. Піаже, І. Сікорський, З. Фрейд, В. Штерн, К. Юнг) визначено типові характеристики, що впливають на становлення і стабілізацію характеру особистості студента: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції й визначальний ступінь адекватності сприйняття умов діяльності, життєвих труднощів й особистісних можливостей; відчуття соціальної підтримки, що обумовлює почуття власної значимості для оточуючих; ступінь конфліктності особистості; досвід соціального спілкування. Усі перелічені характеристики мають значення для відновлення психічної рівноваги студента.

Ресурсний підхід спирається на поняття особистісного потенціалу як базової індивідуальної характеристики, стрижня особистості. Особистісний потенціал, згідно з позицією Д. Леонт'єва, є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості, феноменом особистісної зрілості й формою прояву особистісного потенціалу. Особистісний потенціал відбиває здатність подолання особистістю складних життєвих обставин, насамкінець, подолання особистістю самої себе, а також докладання зусиль у роботі над собою й над обставинами свого життя.

Перспективним вважаємо напрям розробки означеної проблеми: визначення ролі ресурсного підходу в процесі формування професійної самостійності й готовності до майбутньої практичної професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–16.
2. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
3. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
4. Леонт'єв Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонт'єв // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д. А. Леонт'єва. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
5. Соловьева С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 30.06.2013).

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Микитюк С.О. Ресурсный подход в становлении личности студента

В статье раскрыты элементы ресурсного подхода в становлении личности студента высшего педагогического учебного заведения. Указано, что ресурсный подход дает возможность осуществлять целевое планирование развития будущего учителя не только с позиций настоящего, а и с позиций перспективы, опираясь на зону близких и далеких возможных изменений, то есть рассматривая личность в движении, обеспечивая как подготовку, так и переподготовку кадров, опережая инновационные процессы в системе образования, осуществляя вариативное прогнозирование, когда определяются условия, средства, содержание, источники (ресурсы) развития.

Ключевые слова: ресурсный подход, психология, развитие личности, корреляция, резервные возможности, адекватная идентификация.

Mykytiuk S. Resource-based approach in student personality formation

In the article the author defines the role of the resource-based approach in student personality formation at higher educational establishments. It is stated that the resource-based approach allows goal-oriented planning of future teacher development not only from present day perspective but also from future time perspective basing on the range of short-term and long-term possible changes, i.e. considering a personality in the process of development, providing for both personnel training and development, passing ahead of innovative processes in the system of education. The resource-based approach helps to form motivation for successful activities and a system of values, to develop special abilities connected with professional development. It brings to the conclusion that the resource-based approach is essential for the period of character development and mentality formation.

The author pays attention to individual psychological resources, which include the characteristics and properties of the individual, social and psychological resources, usually understood as benefits that provide material resources, social support (social relations and interrelations), social habits and power. Psychological resources traditionally are considered in the study of personality's constructive character within humanistic psychology. The most important thing in this context is the study of the ways that students cope with difficult life events, due to what qualities and characteristics they overcome stressful situations. In this context, psychological problems of self-control (coping behavior) are studied, personality characteristics that help or hinder an individual to overcome extreme life situations are revealed. Typical characteristics that affect the formation and stabilization of the nature of the student's personality are defined: neuro-psychological resistance that provides tolerance to stress; self-identity, which is the core of self-regulation and determines the adequacy of the perception of the conditions, the difficulties of life and personal capabilities; sense of social support, which leads to a sense of value to others, the level of conflict of personality, experience of social intercourse. All of these characteristics are important to restore the mental balance of the student.

The fact that the resource-based approach is based on the concept of personal potential as a basic individual characteristic is emphasized. Personal potential, according to D. Leontiev, is an integral characteristic of the level of personal maturity, the phenomenon of personal maturity and a form of manifestation of personal potential. Personal potential reflects the ability of a person to overcome difficult life circumstances and personality himself/herself, as well as ability to make efforts to work on himself/herself and the circumstances of his/her lives.

Key words: resource-based approach, psychology, personality formation, correlation, potential resources, adequate identification.

СУТНІСТЬ І ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ CASE-STUDY ЯК МЕТОДУ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті актуалізовано проблему впровадження інтерактивних методів навчання в льотних навчальних закладах. На підставі аналізу наукових і нормативних джерел визначено сутність поняття “ситуативне навчання”. Розроблено принципові характеристики й особливості використання кейс-методу. Досліджено головні складові ситуаційних занять і принципові умови, які мають виконуватись у роботі з курсантами льотних навчальних закладів.

Ключові слова: інтерактивне навчання, кейс-метод, ситуативне навчання, курсант, льотний навчальний заклад.

В умовах активної модернізації світу, коли техніка стає все ближчою і доступнішою для людства, педагогіка досі шукає шляхи й методи, які б дали змогу змінити ставлення переважної більшості студентів до навчального процесу й навчили б їх керувати ним як власним гаджетом. Зараз не обов'язково аби вважались освіченою людиною знати напам'ять точні дати історичних подій чи розуміти яким чином фізична сила тертя діє на предмети. Адже всі знання знаходяться в людині практично на кінчиках пальців, у планшетах, iPad, ноутбуках та інших цифрових носіях. Тому соціальне замовлення не тільки України, а й світового співтовариства вимагає перш за все людей, здатних самостійно самовдосконалюватися. Це знайшло відображення й у доповіді ЮНЕСКО “Освіта: прихований скарб”, де проголошено: “Людина має навчитися:

- пізнавати, тобто оволодівати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі;

- діяти так, щоб робити потрібні зміни у власному середовищі;

жити в суспільстві, беручи участь у всіх видах людської діяльності” [2]. Враховуючи такі умови, слід зрозуміти, що на цьому етапі в усіх структурних одиницях української освіти мають з цим певні проблеми. Залишаючись в українській ментальності, звичка до тоталітарного способу життя і мислення не дає можливості науці й людині звикнути до інших умов, які невпинно диктуються часом. Згодом нове навчання базуватиметься на індивідуальності, самобутності особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом сучасної педагогіки й мусить виступити керівним методологічним положенням у вихованні й навчанні.

Одним із найважливіших критеріїв ознак фахівців різних спеціальних підготовок залишається рівень їхнього професіоналізму, який досить складно досягти зі структурою вертикальної організації системи вищої освіти та її галузевому поділом, що вже не відповідають вимогам сьогодення. Навпаки, слід розширювати фундаментальність і широкопрофільність базової освіти, збільшувати її варіативність і міждисциплінарність, що є властивим для більшості європейських систем підготовки спеціалістів. Згідно із загальними тенденціями освітнього процесу (гуманізація, демократизація, диференціація, спеціалізація, безперервність тощо) особистісне спрямування людського потенціалу набуває важливого значення. Саме освіта є “могутнім способом створення соціокультурного обличчя людини – її особистості” [4].

Актуальність проблеми впровадження інтерактивного навчання у сучасну освіту підкреслювали у своїх працях багато науковців, серед них: К.О. Баханов, С.С. Кашлев, А.М. Колот, М. Левшин, В.І. Луговий, М.І. Пащенко, Л.Я. Плешакова та ін. Однак результати аналізу наукового доробку щодо застосування інтерактивних методів у навчанні спеціалістів свідчать, що на сучасному етапі розвитку педагогіки, науковцями приділяється недостатньо уваги проблемі пошуку шляхів впровадження принципів інтерактивного навчання, зокрема кейс-методу, у процес формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності.

Метою статті є аналіз принципових характеристик інтерактивного навчання, зокрема кейс-методу, і визначення головних умов його застосування в процесі підготовки авіаційних фахівців до професійної діяльності.

Авіація лишається провідною галуззю світової економіки та є необхідною для України. Тому підготовка компетентних майбутніх фахівців авіації стає одним з провідних завдань системи вищої освіти. Вирішення проблеми підготовки якісного авіаційного спеціаліста потребує, перш за все, визначення ключових потреб курсанта вищого льотного навчального закладу. У рамках експерименту в жовтні 2013 року в Кіровоградській льотній академії Національного авіаційного університету нами було проведено анонімне опитування курсантів щодо принципів викладання предметів (на прикладі професійної англійської мови). В результаті виявилось: переважна більшість курсантів зазначають, що кількість традиційних занять переважає над інноваційними, близько 60% опитаних виявляють бажання відвідувати заняття, де активно застосовуються методи симулювання професійних ситуацій, обговорення й аналіз конкретних ситуацій, використовуючи професійну лексику.

Кейс-метод у сучасному його вигляді був вперше застосований під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, добре відомій своїми інноваціями. Хоча термін “ситуація” вже раніше використовувався в медицині і правознавстві, але в освіті поняття отримує зовсім інше значення. З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що “містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики”. В перекладі з англійської, кейс – випадок, кейс-стаді – повчальний випадок. Класичним є визначення поняття “кейс-стаді” як опис ситуації, яка реально існувала. Кейс-стаді, за визначенням учених (Ш.І. Бобохужаєв, З.Ю. Юлдашев та інші), це “сукупність умов та обов’язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі”. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації. Як інтерактивний, кейс-метод може застосовуватися в процесі закріплення знань і вмінь, що були отримані на попередніх заняттях, розвиткові навичок аналізу й критичного мислення, зв’язку теорії та практики [1].

Навчальний процес, що базується на використанні інтерактивних методів навчання, організовується з урахуванням залучення в процес пізнання всіх студентів групи без виключень. Сумісна діяльність означає, що кожен вносить свій особливий індивідуальний вклад, у процесі роботи йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Організовується індивідуальна, парна й групова робота з документами й різними джерелами інформації. Інтерактивні методи засновані на принципах взаємодії, активності тих, хто навчається, опорі на груповий досвід, обов’язковому зворотному зв’язку. Створюються умови навчально-виховного спілкування, які харак-

теризуються відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопичення сумісного знання, можливістю взаємної оцінки й контролю.

Однак у багатьох випадках традиційні заняття є незамінними, оскільки просто потрібно подати певну суму знань, невідому досі учасникам навчання і яка не впливає з їхнього досвіду. І навіть більше, таке заняття, яке проводить досвідчений викладач, може включати певні інтерактивні елементи, починаючи зі встановлення зорового контакту викладача зі слухачами через жарт, анекдот чи через переривання заняття короткими питаннями й дискусією. Варто поєднувати традиційні заняття з іншими методами, ділити їх на фрагменти, перериваючи грою, яка дала б змогу перевірити, як засвоюються знання. Хай краще такий вид навчання буде вступом, підведенням підсумків, роз'ясненням, ніж самостійною частиною навчального процесу. Якщо не вдається уникнути стандартного заняття, тоді слід подбати про те, щоб воно якнайбільше спонукало до активності, вимагало уваги, щоб залучений був не лише слух, а й очі тих, хто навчається [3].

Всі психологічні й педагогічні дослідження стверджують, що від пасивної участі в процесі навчання досить швидко не залишається навіть сліду. Точно підраховано, що після чудово підготовленої і прекрасно прочитаної лекції уважний слухач здатен відтворити 70% інформації через три години, а 10% – через три дні. Створено також таблицю запам'ятовування, звідки виявилось, що запам'ятовуємо:

- 10% того, що прочитаємо;
- 20% того, що почуємо;
- 30% того, що побачимо;
- 50% того, що побачимо й почуємо;
- 80% того, що скажемо;
- і 90% того, що виразимо в дії.

Інтерактивні методи полягають у залучанні до дії, створенні ситуації переживання та випробування, що сприяє глибшому проникненню в зміст і кращому запам'ятовуванню [7]. Для курсантів льотних навчальних закладів, в умовах катастрофічного дефіциту матеріальних засобів навчання, симуляція реальних, що відповідають сучасності, ситуацій залишається єдиним шляхом відчуття специфіку професії.

Важливим моментом навчання спеціаліста є мотивація. Існує два шляхи навчання іноземних мов “свідомий” і на рівні “підсвідомості”. Свідоме навчання здійснюється через традиційні методи, а на рівні “підсвідомості” ті, хто навчаються залучаються до природних мовних ситуацій, стають учасниками живого спілкування, що дуже важливо під час навчання діалогічної мови. Комунікація – це частина навчального процесу й у той же час – мета мовного навчання. У процесі спілкування формально заучені одиниці мови стають автоматично реально значимими [6].

Ситуаційна методика навчання може мати як індивідуальний, так і груповий варіанти. Ситуація (кейс) може бути запропонована для аналізу студенту як завдання для самостійної індивідуальної роботи, а може бути використана в організації групової аудиторної роботи.

Ситуаційна вправа у бізнес-освіті, яка була родоначальником її застосування, – це опис реальної ситуації, яка мала місце на практиці (у фірмі, окремому її підрозділі, секторі економіки, на цьому ринку) і містить інформацію щодо місії фірми, її фінансового стану, становища на ринку, цілей, професіоналізму менеджерів і виконавців, її маркетингової ситуації, конкурентного середовища, наявних в оточенні шансів і загроз, які впливають на підприємство. Проблема, що вивчається в

ситуаційній справі, вимагає збирання відповідних даних, встановлення точного діагнозу і/або формування прогнозу й вибору “найкращого рішення” з огляду на прийняті критерії оцінювання.

У правовій освіті це опис реальної юридичної справи, представленої відповідними документами. Схожі кейси можуть бути створені для інженерів, архітекторів, медиків, пілотів чи диспетчерів, загалом для студентів, які вивчають різні фахові дисципліни й опановують різні професії. Однак всі ці ситуаційні вправи мають спільну структуру.

Ситуаційна вправа – це комплексний опис ситуації, в якому можна виділити низку взаємопов’язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, вирішувальних, евристичних, мотиваційних тощо. Межі між цими компонентами не є чіткими й однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну.

Пізнавальна складова ситуаційної вправи – це передусім фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними персоніфікованими прикладами, взятими з життя. З ними пов’язані понятійні структури – ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується. *Дидактична складова* структури ситуаційної вправи головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. Суспільна структура ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В аналітичній площині ситуаційна вправа змушує до “індивідуального” способу мислення й поглибленого аналізу-розкладання складної ситуації на “початкові елементи” (прості ситуації), які можна легше й конкретніше оцінити. Це дає змогу визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них те, яке з певного погляду є найкращим (евристичний компонент). З іншого боку, *мотиваційна складова* структури ситуаційної вправи поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв’язання проблеми кейсу [5].

Поряд із великою кількістю переваг, метод кейс-стаді має деяку кількість умов для його використання. Щоб навчання із застосуванням цього методу не перетворилося на веселе, але неефективне заняття, потрібне його точне планування. Моделювання ситуації (симуляція, імітування) є моделлю реальності. У курсантів цей метод передбачає тренування поведінки, використовуючи його вміння та аналізуючи явища в безпечних умовах (у процесі симуляції учасники вживають професійну англійську лексику, а не обговорюють шляхи вирішення проблеми рідною мовою). Симуляція хоча й повинна стосуватися реальності, але не простим її відображенням, а тільки спрощенням процесів, які відбуваються в реальності.

Застосування кейс-методу використовується для навчання й засвоєння як конкретних вмінь, наприклад, супроводження повітряного судна на посадку, так і аналізу групових процесів, уміння приймати рішення й спілкуватися. Обираючи симуляцію як метод навчання, слід пам’ятати, що це складний метод. Викладач повинен заздалегідь познайомити групу з умовами, перевагами і труднощами цього методу (табл.), аби мати можливість передбачити хоча б частину можливих способів поведінки учасників.

Принципові характеристики використання кейс-методу

Коли застосовувати	Переваги	Труднощі
коли навчаємо конкретних умінь, які щоденно використовуються учасниками	учасники можуть спостерігати й аналізувати реальну поведінку	симуляція вимагає надзвичайної активності, заангажованості учасників (що очевидно є позитивом, але вимагає від тренера вмілого мотивування групи)
на заняттях при роботі в групі, плануванні, прийманні рішень	учасники за підтримки тренера мають змогу створити модель ідеальної поведінки в цій ситуації	учасники часто трактують симуляцію як гру, в якій вони грають ролі (й тому поводяться неприродно)
коли група вже інтегрована	учасники вчаться через власну (самостійну) дію	часто для проведення симуляції виникає потреба в значній кількості реквізитів та відповідній реорганізації навчального приміщення
коли в заняттях бере участь не більше 25 осіб	всі учасники залучені до дії	

Висновки. Інтерактивні методи на сучасному етапі розвитку освіти поки залишаються одними з найкращих методів виховання і підготовки спеціалістів різних галузей, в тому числі й авіації. Проте це лише методи, потрібно ще докласти немало зусиль, аби в ці методи ввести зміст. Інтерактивні заняття дуже захоплюючі, їх учасники, як правило, чудово себе почувають під час їх проведення і дуже, зокрема при перших зустрічах, їх хвалять. Це веде за собою до спокуси визнання інтерактивного методу за самоціль. Тим часом методи потрібно ще поєднати зі змістом, потрібно мати повне усвідомлення того, яку користь матимуть учасники від її застосування.

Список використаної літератури

1. Гребенькова Г.В. Кейс-метод у професійному навчанні [Електронний ресурс] / Г.В. Гребенькова // Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти в Одеській області. – Режим доступу: <http://www.nmc.od.ua/?cat=9>.
2. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України : зб. наук. праць. – Суми ; Харків, 2001. – 250 с.
3. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Івано-Франківськ : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
4. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий ; за заг.ред. О.Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
5. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук ; Університет економіки та права КРОК. – К. : Таксон, 2006. – 88с. – (Вища освіта в сучасному світі). – Бібліогр : с. 83–85.
6. Захарова В.М. Використання інтерактивних методів навчання на уроках іноземної мови в ПТНЗ : метод. розробка / В.М. Захарова ; Краматорський центр професійно-технічної освіти. – Донець, 2009 – 37 с.
7. Karnikau R. Communication for the safety professional / R. Karnikau, F. McElroy. – Chicago, 1975. – 240 p.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.

Нечепорук Я.С. Сущность и пути внедрения кейс-стади как метода интерактивного обучения в лётных учебных заведениях

В статье актуализирована проблема внедрения интерактивных методов обучения в лётных учебных заведениях. На основании анализа научных и нормативных источников определено сущность понятия “ситуативное обучение”. Разработаны принципиальные характеристики и особенности использования кейс-метода. Исследовано главные составляющие ситуативных занятий и принципиальные условия, которые должны выполняться в процессе работы с курсантами лётных учебных заведений.

Ключевые слова: интерактивное обучение, кейс-метод, ситуативное обучение, курсант, лётное учебное заведение.

Necheporuk Y. The essence and the way of implementation of case-study as interactive method of education in flight academies

In order to change the student’s vision of education pedagogical science is still in process of searching the innovation methods of studying. The following research emphasizes that primary attention must be paid on individuality and on all possible means of communication with him or her.

Regarding all initiatives of United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) to behave the individuality and analytical thinking in our future professionals we consider interactive methods of education as the most effective. Among a big number of interactive kinds of lesson we stopped on case study, as it bringing us to an understanding of a complex issue or object and can extend experience or add strength to what is already known through previous research. Case studies emphasize detailed contextual analysis of a limited number of events or conditions and their relationships.

The ultimate aim of this article is to emphasize that this method could be applied not only in business science but also while training future flight specialists. This article actualizes the problem of implementation of interactive educational methods in flight academies. Taking into consideration previous scientific research and normative documentation it was defined the essence of the notion “situational education”. It was worked out the principle characteristics and peculiarities of case-study usage. It was investigated the principle components of situational lessons and conditions which are to be executed in process of flight specialist training.

Key words: interactive education, case-study, situational education, cadet, flight academy.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ПРИТУЛКУ ДЛЯ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в умовах притулку для дітей, розкрито її особливості. Визначено шляхи оптимізації процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в зазначеному закладі.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, навчальний план, практика, соціальний педагог, притулок, дитина.

Необхідність удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням, що зумовлено потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації [1]. Вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки фахівця, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самовдосконалення [7, с. 22]. Тому процес формування готовності майбутнього соціального педагога до професійної діяльності набуває особливої значущості.

За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, присвячених загальнотеоретичним і практичним проблемам підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах (І. Зязюн, А. Ліненко, Л. Міщик); становленню й розвитку професійної готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (Н. Волкова, Г. Троцько, О. Шпак); професійній підготовці майбутнього соціального педагога (А. Капська, Л. Міщик, В. Полішук, С. Харченко). Проте аспект професійної підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в умовах притулку для дітей залишається маловивченим.

Метою статті є аналіз теоретико-методичних аспектів фахової підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в умовах притулку для дітей.

Професійна підготовка майбутнього соціального педагога до роботи в умовах притулку для дітей – це процес засвоєння знань, формування відповідних умінь і навичок, необхідних для ефективної соціально-педагогічної діяльності [6, с. 29]. Готовність до професійної соціально-педагогічної діяльності ми розглядаємо як складне явище, що передбачає комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Вважаємо, що професійна готовність як якісне новоутворення формується тільки в процесі діяльності. З іншого боку, майбутній соціальний педагог має бути підготовленим до управління різними видами діяльності. Цим зумовлена необхідність визначення структури професійної підготовки, різних видів готовності та формування їх у майбутніх фахівців [3].

На наш погляд, професійна підготовка майбутнього соціального педагога до роботи в умовах притулку для дітей повинна включати два основні компоненти:

1) теоретичну підготовку фахівця, яка передбачає формування в нього системи знань про проблеми зазначеної категорії дітей та способи їх вирішення (причи-

ни появи соціально-педагогічного явища “діти вулиці” та шляхи його подолання; структуру об’єкта “діти вулиці” і його характеристики; соціально-правові основи захисту дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги; основні напрями та конкретні технології соціально-педагогічної роботи з “дітьми вулиці”; зарубіжний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми; структуру, призначення та особливості функціонування спеціальних установ для дітей; проектування соціально-педагогічної діяльності тощо);

2) практичну підготовку, яка передбачає вироблення практичних умінь і навичок роботи із зазначеною категорією дітей у ході навчальних та виробничих практик, а також у процесі волонтерської діяльності (аналізувати законодавчі документи щодо визначення прав дітей; виявляти та аналізувати проблеми, потреби, становище “дітей вулиці”; володіти методами й формами роботи з “дітьми вулиці”; використовувати на практиці вітчизняний та зарубіжний досвід діяльності різних секторів суспільства з роботи з безпритульними дітьми; формувати цілі та завдання проєктів, програм соціальної роботи з “дітьми вулиці”; розробляти соціальні проєкти та програми соціально-педагогічної допомоги, що спрямовані на вирішення проблем безпритульних дітей) [5, с. 16–17].

Аналізуючи зміст державних освітніх стандартів вищої освіти, робимо висновок, що вони, ставлячи основним завданням соціально-педагогічної діяльності роботу з дитиною, загалом не враховують логіки підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в спеціальних установах для дітей. У навчальних планах для підготовки соціальних педагогів безпосередньо до роботи в умовах притулку для дітей відсутні навчальні дисципліни чи спецкурси, а на відповідні теми в межах навчальних дисциплін відводиться невелика кількість годин. Фахівці готуються за загальним планом, а відтак, належний рівень підготовки соціальних педагогів у цьому напрямі не забезпечується [4, с. 137].

У межах експериментальної частини дослідження нами розроблено ряд заходів, завдяки чому з’явилася можливість здійснювати підготовку соціальних педагогів безпосередньо до роботи в умовах притулку для дітей. Весь процес підготовки майбутніх фахівців до роботи із зазначеною категорією дітей був поділений на етапи: мотиваційний, рефлексивно-аналітичний, оптимізаційний, діяльнісно-практичний та творчий.

Перший етап – мотиваційний (I курс, 1–2 семестри) – спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою соціально-педагогічної діяльності. Завдання цього етапу: самоактуалізація, формування мотивації, засвоєння первинних теоретичних знань. Основну увагу на цьому етапі приділяли активізації мотиваційної сфери студентів, для чого використовували різні форми організації навчально-пізнавальної та практичної діяльності: проблемні лекції, дискусії, самостійну роботу студентів, волонтерську діяльність. Студенти знайомились з організацією та специфікою функціонування притулку, особливостями інших форм опіки дітей.

Другий етап – рефлексивно-аналітичний (II курс, 3–4 семестри) – спрямований на набуття рефлексивного досвіду, усвідомлення власних психологічних особливостей та можливостей їх застосування в соціально-педагогічній діяльності, оцінювання студентом своїх сильних і слабких сторін, розвиток інтелектуальної, творчої, комунікаційної компетентності особистості. Цей етап передбачає засвоєння майбутнім фахівцем елементів самоаналізу, аутодіагностики. На цьому етапі формувалася професійна самосвідомість майбутніх соціальних педагогів. Результатом стало підвищення педагогічної та психологічної грамотності студентів.

Наступний, третій етап – оптимізаційний (III курс, 5–6 семестри). У цей період для студентів необхідним є формування уявлень про особливості відносин бездоглядної дитини з навколишнім середовищем, можливості корекції поведінки самої дитини, її батьків та оточення, а також засвоєння знань про елементи профілактичної, корекційної і реабілітаційної роботи із зазначеною категорією дітей. Позитивним є те, що студенти мають змогу апробувати отримані знання у ході відповідної навчальної практики.

Четвертий етап – діяльнісно-практичний (IV курс, 7–8 семестри) – пов'язаний із подальшим розвитком професійних навичок майбутніх соціальних педагогів. На цьому етапі здійснювалася підготовка студентів до самостійної діяльності в ролі соціального педагога, їх подальшого самовиховання й самоосвіти, визначалися та обґрунтовувалися шляхи оптимізації соціально-педагогічної роботи в умовах притулку для дітей з урахуванням конкретних умов. Позитивним є те, що отримані знання, уміння та навички студенти апробували в ході соціально-педагогічної практики [6, с. 42].

П'ятий етап, по суті, є творчий (V курс, 9–10 семестри). Це завершальний етап у формуванні готовності до соціально – педагогічної роботи в умовах притулку для дітей, творче входження в роль соціального педагога, становлення власної педагогічної позиції студента-майбутнього фахівця. Творчий етап спрямований на досягнення якісно нового рівня розвитку готовності до соціально-педагогічної роботи в умовах притулку для дітей. Тут основну увагу зосереджено на високій творчій активності, самостійності та свідомості студентів, використанні наявного в них досвіду в нових умовах, самостійному вирішенні проблем і пошуку нових способів у роботі з дитиною. Логічним завершенням п'ятого етапу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми в умовах притулку стала випускна практика, яка допомогла студентам засвоїти функціональні обов'язки соціального педагога в притулку та сприяла формуванню професійного досвіду [2, с. 6].

Таким чином, доходимо **висновку**, що вирішення проблеми організації ефективної соціально-педагогічної роботи з бездоглядними дітьми та отримання після її завершення позитивних результатів можливе за умови ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, сформовані професійні вміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання та самовдосконалення. Для ефективної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми в притулку потрібно урізноманітнити навчання активною практикою.

До перспектив оптимізації процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах притулку зараховуємо: виділення відповідної складової в змісті варіативної частини професійної освіти й розробку на цій основі спецкурсу “Технології роботи соціального педагога в умовах притулку для дітей”; залучення волонтерів – майбутніх професіоналів до освітньо-профілактичної діяльності з безпритульними дітьми; підвищення професійної підготовки студентів та сприяння їх професійній орієнтації; залучення волонтерів – майбутніх професіоналів до освітньо-профілактичної діяльності з безпритульними дітьми; підвищення професійної підготовки студентів і сприяння їх професійній орієнтації; планування та управління індивідуальною й самостійною роботою студентів; залучення майбутніх соціальних педагогів до наукової роботи в зазначеній тематиці; організацію наставництва студентів над вихованцями притулку; наступність у реалізації мети й виконання завдань підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах притулку для дітей.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про органи і служби у справах дітей та соціальні установи для дітей” від 24.01.1995 р. № 20/95, зі змінами від 07.02.2007 р. № 609–v.
2. Золотарева Т.Ф. Практика в системі підготовки спеціалістів соціальної роботи в вузе [2-е изд.] / Т.Ф. Золотарева. – М. : Давшов и К, 2006. – 128 с.
3. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А.Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12–16.
4. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О.Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Коло ; Дрогобич : [б.в.], 2007. – 374 с.
5. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / [О. Безпалько, Л. Бурковська, Т. Журавель та ін.] ; за ред. І.Д. Звереві, Ж.В. Петрочко. – К. : Калита, 2010. – 376 с.
6. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / Віра Аркадіївна Поліщук ; ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
7. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : [навч.-метод. посіб.] / А.Й. Капська, Н.С. Олексюк, С.М. Калаур, З.З. Фалинська. – Тернопіль : Астон, 2010. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Олексюк Н.С. Содержание профессиональной подготовки будущего социального педагога к работе в приюте для детей

В статье проанализировано содержание профессиональной подготовки будущего социального педагога к работе в условиях приюта для детей, раскрыты его особенности. Доказана эффективность сочетания теоретической и практической подготовки. Определены перспективы оптимизации процесса формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к работе в рассматриваемом учреждении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, учебный план, практика, социальный педагог, приют, ребенок.

Oleksiuk N. Maintenance training future social to work in shelters for children

The article analyzes the content of training future social workers to work in a shelter for children exposed its features. It is shown that the solution to this problem possible with training specialist who has extensive knowledge has developed teaching abilities, advanced professional skills, professional identity, teacher thinking and have the skills to self-improvement.

Found that training of future social workers to work in a shelter for children – is a process of learning, the formation of the skills necessary for effective social and educational activities. We prove that the training of future social workers to work in a shelter for children should include two main components: theoretical training, which involves the formation of his knowledge of the problems of the designated categories of children and their solutions, and practical training, which involves making practical abilities and skills to a specific category of children during training and manufacturing practices, as well as in the process of volunteering.

As part of the experimental research developed a number of measures, so the opportunity to train social workers to work in a shelter for children. The whole process of preparing future professionals to work to a specific category of children was divided into stages: motivation, reflective, analytical, optimization, action- practical and creative. Social and pedagogical practice advocated the logical culmination of various stages of the preparation of future social workers to work with children in a shelter. It is concluded that the problem of efficient social and educational work with neglected children possible with effective training future professional who

has extensive knowledge has developed teaching abilities formed professional skills, professional identity, teacher thinking, have the skills and self-improvement.

The prospects optimize the formation of future professional social workers to work at the appointed institution, namely the development of the curricula, planning and management of individual and independent work of students, attracting future social workers for scientific work in the specified topics, organizing mentoring students on asylum inmates; continuity in meeting the goals and tasks of future social workers to work in a shelter for children.

Key words: *training, readiness, curriculum, practice, social pedagogue, shelter, child.*

ЦІЛІСНІСТЬ ЛЮДИНИ ЯК ПІДҐРУНТЯ СИСТЕМНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДОЛОГІЙ

У статті висвітлено базові характеристики буття людини як основу для створення психолого-педагогічних методологій навчання та виховання.

Ключові слова: *рівні антропо-буття, методологія, система, цілісність.*

Суспільство на сучасному етапі свого розвитку вимагає від фахівця нової генерації не лише оволодіння навичками та вміннями у сфері професійної діяльності, а й розвитку такої фундаментальної складової формування особистості як духовна неповненість. Остання є вищою метою існування людини в контексті її місця й ролі у світі, адже все більш зрозумілим стає той факт, що навіть найдосконаліші професійні навички й уміння не зможуть вберегти людство від кризи, якщо будуть втрачені такі духовні цінності, як мораль, повага до старших, розуміння обмеженості людини перед нескінченністю Всесвіту, обставинами й умовами життєдіяльності, прагматичним спрямуванням свідомості людини. Як зазначають дослідники, “центральною поняттям сучасної педагогічної теорії є поняття педагогічного процесу як цілісної системи, спрямованої на забезпечення умов для всебічного гармонійного розвитку особистості” [1, с. 6]. Питання гуманізації освіти, набуття професіоналом потенціалу загальнолюдських цінностей знаходять своє практичне вирішення в різноманітних розробках з педагогіки, психології, психолінгвістики, етнології, культурології тощо.

Метою статті є, по-перше, виявлення *основних категорій*, на які спирається методологія психолого-педагогічних досліджень у галузі навчання; по-друге, визначення ролі *базових характеристик особистості* (рівні антропо-буття), які можуть бути покладені в основу вивчення як професійних якостей фахівця, так і сутності природи людини взагалі, що стало б системоутворювальним принципом методології формування цілісної особистості професіонала на засадах гармонійного розвитку всіх його здібностей.

По-перше, сучасні дослідники порушують питання про розробку *моделей підготовки фахівця* й у зв’язку з цим – “аналізу знань та вмінь на різних рівнях: від загальнотеоретичних блоків до конкретних курсів і дисциплін, що забезпечувало можливість фахівцеві бачити будь-яку професійну проблему ширше, на межі з іншими галузями знань” [2, с. 65]. При цьому в моделях підготовки фахівця також визначені “соціальні та психологічні параметри, які відображали світоглядні характеристики фахівця” [2, с. 65]. Також у моделі виділяються психологічна й педагогічна моделі професіоналізму [2, с. 68], де поєднуються особистісні й професійні якості випускника ВНЗ [2, с. 69]. При цьому йдеться про *систему* цих характеристик, яка на соціальних і психологічних засадах поєднує в собі світоглядні орієнтири особистості, загальнотеоретичні знання й конкретні дисципліни. Така постановка питання вказує на ще один ракурс – проблему *особливостей зв’язків*, на засадах яких здійснюється синтез вказаних ієрархічних рівнів. У вирішенні цього питання неможливо орієнтуватися лише на *логічні зв’язки*, які ґрунтуються на процедурі узагальнення, що здійснюється на основі поняттєво-логічного мислення. У цьому фокусі збігаються як інтереси окремих гуманітарних наук, так і актуальна проблематика сучасної практичної філософії, що стоїть на

позиції філософсько-антропологічного підходу, сутність якого полягає у вивченні природи людини як фундаментальної проблеми сьогодення, вирішення якої виступає умовою подальшого соціального прогресу на тлі коеволюції Людини і Природи.

По-друге, методологічно важливим є також питання про визначення *здібностей*, якісних характеристик природи людини, на які орієнтується психологія та педагогіка у своїх дослідженнях. «“Категорія “здібності” належить до одного з основних і найскладніших понять психології і педагогіки. Проблема виявлення й розвитку здібностей у всі часи привертала увагу багатьох дослідників, тому що саме від здібностей особистості в більшості випадків залежить успішність і результативність багатьох видів діяльності (у тому числі й навчальної)... у психолого-педагогічній науці до цього часу відсутня єдина точка зору на визначення поняття “здібності”» [3, с. 109]. За наявності різноманітних підходів до визначення походження й сутності здібностей (діяльно-особистісний, функціонально-генетичний, біологізаторський, соціальної зумовленості, біосоціальний) потребує подальшого дослідження проблема історично зумовленої кодифікації набору здібностей, які визначаються як такі на тлі культури певного регіону чи періоду розвитку суспільства. Це залежить від того, які саме здібності людини стають предметом культивування в той чи інший проміжок часу. Тому констатація факту, що кожен з вказаних підходів “досліджує лише один бік проблеми й не може претендувати на її вирішення у цілому” [3, с. 112], лише підкреслює нагальність вирішення проблеми здібностей у загальному її вигляді.

По-третє, найбільш методологічно загальним питанням, у контексті вирішення якого можна очікувати позитивні результати в ході подальшого вивчення досліджень, присвячених аналізу окремих проблем, зокрема, зазначених вище, проблеми моделі фахівця, або більш загального питання про категорію “здібності”, є питання про евристичний потенціал категорії “спрямованість особистості”. Дослідники підкреслюють: “До цього часу більшість сторін цього поняття залишаються нерозкритими, теоретичні положення суперечливими” [4, с. 86]. Крім психологічного та педагогічного змісту це поняття відображає узагальнену тенденцію розвитку людини й суспільства в цілому. Звісно, важливим є питання про професійну спрямованість особистості й відповідно до цього необхідно розробляти різноманітні моделі фахівця, спираючись на виявлення здібностей, специфічних для певного роду професійної діяльності. Тому актуальним є питання про співвідношення спрямованостей особистості і яка спрямованість має бути на вершині такої ієрархії.

Сучасна філософсько-антропологічна концепція вивчає людину як багатоаспектну істоту. Актуальними є питання єдності різноманітних сутнісних характеристик людини: інтуїції й розуму, почуттів, відчуттів і цінностей, принципів та ідеалів. М. Шелер одним із перших у західно-європейській філософській традиції впритул підійшов до визначення духовного ядра природи людини й заклав підвалини філософсько-антропологічного аналізу її цілісності [5]. Одним із базових положень сучасної філософської антропології, яке розкриває об’єктивні засади цілісності природи людини й слугує системоутворювальним підґрунтям для розробки конкретних питань у сфері психолого-педагогічних проблем вищої школи, є уявлення про структуру рівнів антропо-буття, яка охоплює собою всі аспекти життєдіяльності людини і є своєрідним арсеналом можливого потенціалу здібностей людини. Водночас вона встановлює межі якісних характеристик природи людини.

До таких рівнів належать: *тіло* людини з його хіміко-біологічними й фізіологічними процесами, функціонуванням м’язової системи, яка забезпечує рух тіла, й розвиненою на цих засадах системою органів відчуттів; *відчуття* як внутрішньо-

тілесне усвідомлення властивостей зовнішнього світу і внутрішніх процесів організму людини; *емоції та переживання* як безпосередня реакція організму на вплив зовнішнього світу; *думка* як форма, завдяки якій виникають, засвоюються й культивуються знання, – форма, що констатує опосередковане ставлення суб'єкта до зовнішнього світу; *морально-етичні й художньо-естетичні цінності та настанови*, котрі є орієнтиром у ситуації вибору, мотивації до дії, вчинку, слугують критерієм ефективності життєдіяльності; *принципи, світоглядні настанови й ідеали*, які організують простір життєдіяльності людини в певну *теоретичну* систему переконань і тлумачень; рівень спрямованості до вищого стану єднання з *Абсолютом*, прагнення людини розвивати свої якості, метою яких є досягнення вищої досконалості [6, с. 80–85]. Вказані рівні антропо-буття є результатом розвитку суспільства й потенційно-природно притаманні кожній людині. Вони відображають цілісний характер природи людини, що передбачає їх безпосередній взаємозв'язок незалежно від того, чи усвідомлюється їх функціонування, чи воно здійснюється в прихованому вигляді.

Залежно від мети і способів її реалізації в психолого-педагогічних практиках наявна акцентуація того чи іншого рівня антропо-буття й відповідно до цього використовується той чи інший інструментарій методолого-методичних засобів. Але постановка завдання гармонійного розвитку особистості, що передбачає самореалізацію особистості в усіх аспектах її життєдіяльності, де професійна самореалізація є одним із них, потребує цілісного підходу в реалізації кожної з окремих стратегій і методик. Це означає, що, обираючи ті чи інші рівні антропо-буття як базові для втілення певних психолого-педагогічних методик, важливо враховувати їх вплив на ті з рівнів антропо-буття, які знаходяться на периферії уваги цієї методики, але впливають на базові й водночас перебувають під впливом останніх. Це питання особливо важливе, зокрема, в тих випадках, коли мова йде про співвідношення індивідуального й загального аспектів у визначенні існуючого стану особистості чи групи людей.

Цілісний підхід до створення моделі фахівця передбачає поєднання індивідуально-психологічних особливостей особистості й загальноприйнятих професійних стандартів. Без урахування ролі суб'єктивно-особистісного фактора в засвоєнні загальноприйнятих кваліфікаційних вимог неможливо створити ефективну модель майбутнього фахівця. Це означає, що лівова частка успіху в упровадженні таких теоретичних моделей належить психолого-педагогічному аспекту проблеми. Тому актуальним наразі є питання про розробку методик активізації тих рівнів антропо-буття, які є базовими в індивідуально-психологічному розвитку особистості. До них слід віднести такі рівні, як тіло, відчуття й почуття. Саме через ці структури виявляється індивідуальна неповторність особистості у сприйнятті дійсності, її реакції на ситуацію, що значною мірою впливає на засвоєння знань і транспозицію їх у предметно-практичний дієвий дискурс. Як зазначають дослідники, «саме “індивідуальне наповнення” професійно значущих якостей визначає неповторність професіонала, даючи йому змогу збагачувати професійно орієнтовані якості особистості якостями своєї індивідуальності в ході професійного становлення як на ранніх етапах професіоналізації, коли вона визначає професійний вибір, так і на більш пізніх етапах, як характеристика професіонала та форм його професійної активності» [7, с. 192]. З цієї точки зору важливими є надбання в розробці нових технологій, зокрема, кейс-методу, де, на думку дослідників, групові, ігрові й дискусійні форми навчання “стимулюють розвиток емоцій, мотивацій і етики. Постійна взаємодія всіх учасників комунікації приводить до необхідності вибору форм поведінки і її залежності від моральних норм... Таким чином, відмітною рисою комунікаційного процесу в аналізі ситуацій є його емоційно-моральний аспект” [8, с. 71].

Окрім цього, цілісний підхід передбачає урахування соціального чинника як важливої умови ефективної роботи фахівця, який культивується на засадах ціннісного й світоглядного рівнів антропо-буття, що пов'язані з переконаннями й базовими світоглядно-життєвими настановами особистості; тобто такими сферами діяльності, які хоча й виходять далеко за межі суто професійної підготовки, але безпосередньо впливають на якість засвоєння еталонних фахових знань, навичок і вмінь. Відповідаючи на запити сьогодення, сучасна методологія навчання й виховання все більше схиляється до запровадження моделей комбінованого навчання [9], у контекст яких можуть інтегруватися більш прості методи, зокрема, моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, ігрові методи тощо. Це надає широкі можливості у вирішенні питання підготовки фахівців для глобалізованого світу.

Висновки. З погляду подальшого розвитку методології психолого-педагогічних досліджень у галузі навчання і виховання молодого фахівця фундаментальними є такі категорії: “модель фахівця”, яка ґрунтується на системному баченні характеру навчально-виховного процесу, що включає в себе цілу низку підсистем, їх зв'язок і підпорядкованість; “здібності”, визначення яких зумовлює характер змістовного наповнення будь-якої моделі; “спрямованість особистості”, що відображає узагальнену тенденцію розвитку людини та суспільства в цілому, у контексті якої слід вивчати й поняття “професійна спрямованість”. Розробка евристичного потенціалу цих категорій визначатиме стратегію та характер розвитку методологій навчально-виховного процесу.

До сталих характеристик природи людини (рівні антропо-буття), які є підґрунтям для виявлення її потенційних здібностей, належать: *тіло* людини з усіма його матеріальними процесами; *відчуття* як усвідомлення властивостей зовнішнього світу і внутрішніх процесів організму людини; *емоції та переживання* як безпосередня реакція організму на вплив зовнішнього світу; *думка* як форма існування знань; *морально-етичні й художньо-естетичні цінності та настанови*, які є критерієм ефективності життєдіяльності; *принципи, світоглядні настанови й ідеали*, що організують простір життєдіяльності людини через певну *теоретичну систему*; рівень спрямованості до вищого стану єднання з *Абсолютом*. Вказані характеристики антропо-буття виступають системоутворювальним принципом формування цілісної особистості й гармонійного розвитку всіх її здібностей. Прикладом втілення системного підходу в практику психолого-педагогічних методик навчання та виховання цілісної особистості можуть бути застосування кейс-методу й студентських презентацій, методика використання рольових і ділових ігор як засобів моделювання майбутньої професійної діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи.

Як перспективу подальшого розвитку проблеми можна було б зазначити розробку методології впровадження тілесності як рівня антропо-буття в структуру професійно орієнтованих психолого-педагогічних методик навчання та виховання майбутнього фахівця. Тут корисним було б використання здобутків у галузі тілесно орієнтованої психотерапії, зокрема, бодинаміки, гештальта, сімейних розстановок за Хеллінгером тощо.

Виявлення сталих характеристик природи людини слугуватиме основою для визначення особливостей психолого-педагогічних підходів у питаннях формування конкретних стратегій вивчення аспектів навчально-виховного процесу: моделювання професійної діяльності, формування професійних компетенцій фахівців різного профілю, оцінювання якості вищої освіти тощо.

Список використаної літератури

1. Герасименко Л.В. Визначення вимог до організації педагогічного процесу в теорії П. Каптерева / Л.В. Герасименко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (4). – С. 6–12.

2. Зінченко В.О. Розробка моделі фахівця / В.О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов ред. та ін.)]. – Запоріжжя, 2011. – № 21 (74). – С. 63–69.
3. Мусаєв К.Ф. Особливості категорії “здібності” в психології і педагогіці / К.Ф. Мусаєв // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов ред. та ін.)]. – Запоріжжя, 2011. – № 21 (74). – С. 109–114.
4. Левченко Я.Е. Психолого-педагогічні засади сутності поняття “спрямованість особистості” / Я.Е. Левченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (голов ред. та ін.)]. – Запоріжжя, 2011. – № 21 (74). – С. 86–93.
5. Шелер М. Человек у эпоху уравнивания / Макс Шелер // Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; [пер. с нем. А.В. Денежкин, А.Н. Малинкин, А.Ф. Филиппов]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 98–128. – (Серия “Феноменология. Герменевтика. Философия языка”).
6. Осипов А.О. Онтологія духовності : [монографія : у 2 кн.] / Анатолій Олександрович Осипов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. – Кн. 1. – С. 80–85.
7. Хомяк Л.В. Сутнісно-змістовна характеристика професійно значущих якостей менеджера / Л.В. Хомяк // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (4). – С. 191–197.
8. Знанецький В.Ю. Використання кейс-методу в процесі комунікативно орієнтованого навчання / В.Ю. Знанецький // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (4). – С. 69–74.
9. Стрюк А.М. Моделі комбінованого навчання / А.М. Стрюк, С.О. Семеріков // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2 (4). – С. 47–57.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Осипов А.А. Целостность человека как основа системности психолого-педагогических методологий

В статье рассмотрены базовые характеристики бытия человека как основания для создания психолого-педагогических методологий обучения и воспитания.

Ключевые слова: уровни антропо-бытия, методология, система, целостность.

Osyrov A. Human integrity as the basis for psychological and pedagogic methodologies

The issues which are of the utmost importance for drawing up of various psychological and pedagogical teaching methods are the following: a) specific models for specialists training, analysis of knowledge and skills application in theory and in practice; b) the term “ability” understanding. This is the personal characteristic which is the subject of pedagogy and psychology research; c) personal determination category and examination of its heuristic potential. Human existence levels form the basis for anthropogenic philosophy. It enlists all the aspects of human activity as well as its feelings, emotions, senses, thoughts, the system of values, views and determination to reach the Absolute. Depending on the goals which philosophy aims to achieve it focuses upon certain human existence aspect and to demonstrate all its characteristics picks up the corresponding methodological instrument. Only those instruments which could be quite applicable to each particular person psychological development should be employed. A special interest is to consider the concept of fleshliness within the structure of psychological and pedagogical future specialists training programs.

Key words: anthropogenic existence levels, methodology, system, integrity.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Розглянуто проблему професійної компетентності, на основі якої й формуватиметься креативна компетентність. У статті проаналізовано креативність як необхідну умову підготовки професійно компетентніших соціальних педагогів; конкретизовано особистісні властивості майбутнього креативного професіонала; визначено поняття креативної компетентності як комплексу професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, який включає систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння та навички використовувати фахові знання й продукувати на їх основі нові креативні ідеї.

Ключові слова: креативність, творчість, компетентність, особистісні властивості, креативна особистість, майбутні соціальні педагоги.

На сьогодні проблема формування креативності майбутнього фахівця, зокрема соціального педагога, є актуальною, оскільки креативність зумовлює становлення професійно компетентного фахівця, що формується на базі накопичених професійних знань, соціального досвіду, нових умінь і навичок. Усе це разом дає змогу знаходити та приймати професійно правильні рішення, застосовувати в професійній діяльності інноваційні форми та методи, бути компетентним.

На сучасному етапі в науковій теорії креативність розглядається як функція всебічно розвиненої особистості. У розмаїтті існуючих думок про креативність як особистісну властивість більшість дослідників роблять акцент на об'єднанні креативності та творчого потенціалу, що можуть бути визначені як об'єднання здібностей і інших якостей особистості, які сприяють розвитку творчого мислення.

Слід зауважити, що проблема становлення креативної особистості майбутнього фахівця достатньо об'ємно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів (С. Гончаренко, В. Гриньова, Г. Гребенюк, В. Кушнір, В. Лозова, О. Мещанінова, А. Нісімчук, М. Романенко, П. Сікорський, Л. Сущенко, О. Шпак); теорії формування та розвитку творчої особистості (В. Андреев, Л. Божович, Ю. Гільбух, Н. Кичук, О. Лук, В. Моляко, С. Сисоєва); теорії та практики соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, І. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Оржеховська, В. Поліщук, Ю. Поліщук, С. Савченко, С. Харченко, Л. Штефан, Т. Яркіна).

Багато науковців трактує поняття креативності як творчі можливості особистості, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, професійній діяльності.

Крім того, креативність, як ціннісна категорія, тісно пов'язана з творчою уявою, творчим мисленням, дослідною діяльністю та творчим потенціалом особистості. Усі ці категорії є особистісними властивостями людини. Як бачимо, поняття креативності можна тлумачити дуже широко, але як властивість особистості воно включає: пошуково-проблемний стиль мислення; проблемне бачення; розвинену творчу уяву, фантазію; особливі особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе).

Аналіз наукової педагогічної, психологічної та філософської літератури показав, що більшість учених (Ф. Барронн, Д. Богоявленська, Е. Бос, Г. Воллес, Дж. Гілфорд, Д. Джонсон, З. Калмикова, В. Козленко, П. Ленглі, А. Маслоу, А. Матюшкін, С. Мідник, У. Мілославський, Я. Пономарьов, К. Рождерс, Р. Стернберг, А. Терещук, Е. Торренс, Ф. Фромм, Д. Харрінгтон, М. Холодна), використовуючи особистісний та діяльнісний підходи, розглядали поняття “креативність” як особистісну категорію в таких аспектах:

- по-перше, як здатність особистості адаптивно реагувати, висувати велику кількість ідей, продукувати нові ідеї, йти на розумний ризик, дивуватися й пізнавати; уміння знаходити вихід у нестандартних ситуаціях (Ф. Баррон, Е. Грегоренко, Е. Торренс, К. Роджерс, Р. Стернберг, Е. Фромом, Д. Харрінгтон);

- по-друге, як інтегровану якість психіки особистості, загальну здібність до творчості, що дає змогу задовольнити потребу в пошуковій активності; як внутрішній процес, який спонтанно породжується в дії та створює нове шляхом зміни й утворення нових зв’язків (Ф. Баррон, П. Ленглі, Ч. Спірмен);

- по-третє, як несподіваний продуктивний акт, що виникає спонтанно в певному середовищі соціальної взаємодії, здатність, яка виявляється при дефіциті знань, подоланні стереотипів і пошуку нових структурних зв’язків, у пошуково-перетворювальній активності та глибокому усвідомленні творчого досвіду (Д. Богоявленська, Д. Джонсон, З. Калмикова, А. Матюшкін, С. Мідник, Ф. Ром, Е. Торренс). Особливості розвитку та формування креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях Т. Андрущенко, В. Бондарьова, З. Заболотських, І. Колобутіна, Н. Мілютіна, А. Морозов, С. Овчинникова, Т. Стародубцева, Л. Степанова, Г. Фомченкова та ін.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності подано в працях вітчизняних учених: Н. Алексеева, С. Бернштейна, Д. Богоявленської, В. Дружиніна, В. Загвязінського, Л. Ермолаєвої-Томіної, А. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарева, Н. Фролова, Е. Юдіна, М. Ярошевського та ін.

Із зарубіжних дослідників цю проблему розглядали А. Адлер, Дж. Гілфорд, Д. Дункер, С. Мідник, Дж. Рензулі, В. Сміт, Д. Тейлор, Е. Торренс, М. Уоллах, Д. Халперн, К. Юнг та ін.

Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості майбутнього професіонала, спрямуванням зусиль на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує застосування системного підходу до формування креативного фахівця; системного використання нових педагогічних методик і технологій, творчого пошуку, нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом.

Мета статті – розглянути креативність як необхідну умову становлення професійної та компетентної особистості майбутнього соціального педагога.

Інтерес у контексті проблеми формування креативної особистості як професіонала становлять погляди Н. Вишнякової, яка зараховує креативність до складових професіоналізму. Вона зауважує, що креативність є умовою творчого саморозвитку особистості й істотним резервом її самоактуалізації. Науковець звертає увагу на те, що процес формування креативності виражається сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відвертим ставленням до нових ідей і здатністю руйнувати стереотипи з метою створення нового, отримання нестандартних рішень життєвих проблем.

Вагомим є й те, що вона виділяє творчу індивідуальність, яка, будучи вагомою характеристикою професійної творчості, визначається як інтегральна креативно-особова категорія, що об'єднує: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності; об'ємність та глибину знань; схильність до творчого сумніву; здатність вести внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, жага пізнання; уміння бачити незвичайне в проблемі; професіоналізм [2].

Розглядаючи проблеми формування креативності особистості в процесі професійного становлення, Н. Березанська та В. Нурков разом з різними вміннями та особистими характеристиками виділяли й креативність. Вони зауважували, що креативність є чинником, який забезпечує:

- 1) створення принципово нових інтелектуальних продуктів, пов'язаних з новою професійною сферою знань, та вирішення на їх основі нестандартних завдань;
- 2) побудову оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань;
- 3) використання фахових знань у нестандартних ситуаціях;
- 4) створення умов для саморозвитку знань, що підвищує рівень їх універсальності [13, с. 146–148].

Загалом креативність є системним чинником творчої особистості та вагомою умовою становлення професіоналізму майбутнього соціального педагога. Разом з тим вона фіксується рядом необхідних показників: співвідношенням дивергентності та конвергентності; аналітичністю й синтетичністю знань; оригінальністю та нестандартністю; толерантністю до невизначеності; чутливістю до суперечностей.

Н. Шмельова, зважаючи на особливості професійної діяльності соціального педагога, розробила модель показників професіоналізму особистості та її діяльності, яка має структурно-рівневий вигляд, де найвищий – третій рівень відображає креативність у професійній діяльності фахівця соціальної сфери. На цьому рівні креативність визначається як властивість особистості, що є необхідною для соціального педагога, а також одним з основних показників ефективності його діяльності та визначає його професіоналізм, оскільки підстава професіоналізму – не тільки об'ємні та глибокі професійні знання, уміння та навички, а і якості особистості, які визначають творчий підхід до професійної діяльності [14].

Значний інтерес у контексті нашої наукової статті становить дослідження портретних штрихів людини як суб'єкта творчості Н. Лук: схильність до ігрової взаємодії з партнерами, прагнення навіть складні питання вирішувати в гумористичній формі; вільний від стереотипів; впевнений у собі; вміння спілкуватися; вміння зосереджувати увагу; звернення в роздумах і твердженнях до першоджерел; прагнення виявляти проблеми там, де іншим уже все ясно; сумніви в загальноновизнаних істинах; прагнення оперувати неконкретизованими поняттями [10].

На початку ХХІ ст. у науковій теорії та практиці широко обговорюється питання про те, які ознаки особистості дають змогу вважати її творчою. Наведемо деякі з них:

- уміння зануритися в проблему, відірватися від реалій та побачити перспективу, ставити під сумнів очевидні факти, уникати поверхових тверджень (Н. Лук);
- здатність побачити старе в новому контексті, відмова від орієнтації на стереотипи (Р. Скульський);
- відмова від категоричних думок, уміння вести пошук нового (М. Поташник);
- наявність у педагога інтуїції (В. Дружинін);
- артистичність (Н. Кузьміна, В. Кан-Калік);

- сприйнятливість до нових ідей, творча сміливість, допитливість, спостережливість, здатність дивуватися, здатність долати стереотипи, схильність до ігор (А. Мелік-Пашаєва);

- здатність побачити ціле раніше, ніж окремі його деталі, здібність до перенесення функцій одного предмета на інший (В. Давидов);

- впорядкованість і динамічність знань, здібність до згортання та відкидання неістотного (Х. Зіберт);

- здібність до перенесення рішень, уміння вибрати одну з багатьох альтернатив (Б. Теплов);

- легкість асоціювання, здатність викликати в свідомості нові образи та створювати з них нові комбінації (С. Мідник), аналіз наукової літератури в контексті досліджуваної проблеми дав нам змогу визначити необхідні якості майбутнього соціального педагога, які сприятимуть успішному формуванню креативності особистості в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі:

- педагогічна чуйність і такт;
- педагогічна уява;
- вміння використовувати стандартні педагогічні прийоми в нестандартних ситуаціях;

- розумова активність;
- творча сміливість;
- інтуїція;
- артистизм та формування свого творчого бачення;
- розвиток творчої ініціативи;
- уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації;
- допитливість і спостережливість;
- здатність долати стереотипи;
- чіткість знань та швидкість навчання;
- працьовитість і наполегливість;
- прагнення здобути знання, необхідні для виконання конкретної професійної роботи;

- здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах;
- відмова від авторитаризму та категоричних тверджень;
- уміння вести творчий пошук;
- легкість асоціювання;
- здібність виявити головне в проблемі раніше, ніж деталі;
- здатність переносити функції одного предмета на інший;
- здатність любити свою професію й себе в процесі професійної діяльності;
- здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання;
- здатність чітко та вміло спрогнозувати результат;
- здатність приймати самостійне рішення;
- здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності.

З огляду на наведений комплекс якостей особистості, що є необхідними для формування креативної особистості майбутнього фахівця, ми можемо стверджувати, що креативність також є своєрідним комплексом здібностей особистості, які мають здатність виявлятися в мисленні, діях, почуттях, комунікації та в різноплановій діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери. Саме тому в контексті на-

шого наукового дослідження проблеми формування креативності особистості майбутнього соціального педагога вагомим є дослідження Г. Девіса та М. Саллівена, які запропонували модель, що визначає послідовність процесу формування творчої діяльності. Модель передбачає чотири етапи:

- усвідомлення необхідності творчої діяльності, творчого розвитку, вивчення особливостей творчої особистості;
- розуміння основних характеристик творчого процесу, теорій творчості, розуміння та усвідомлення процесу виявлення творчих здібностей;
- вивчення конкретних методик, що досліджують, активізують та формують творчу особистість;
- застосування творчих здібностей, розширення досвіду, створення умов для ґрунтовного використання здібності особистості до творчості [5, с. 118–316].

Загалом на сьогодні проблема формування креативності майбутнього фахівця, зокрема соціального педагога, є актуальною, оскільки креативність зумовлює становлення професійно компетентного фахівця, що формується на базі накопичених професійних знань, соціального досвіду, нових умінь та навичок. Усе це разом дає змогу знаходити та приймати професійно правильні рішення, застосовувати в професійній діяльності інноваційні форми й методи, бути компетентним.

У контексті нашого дослідження слід звернути увагу на проблему професійної компетентності, на основі якої й формуватиметься креативна компетентність. Так, питанням професіоналізму та професійної компетентності останнім десятиліттям приділяється значна увага з метою розробки завершеної теорії формування фахівця-професіонала, тому вони стали предметом пильної уваги наукової теорії та практики (В. Гладкова, С. Дружилов, О. Журавльов, Е. Климов, О. Коваленко, М. Лазарев, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Нагірний, Ю. Поваренков, М. Пряжников, О. Романовський, Н. Тализіна, Р. Шакуров, О. Щербаков та ін.). Саме тому можна констатувати існування як широкого, так і вузького тлумачення поняття “компетентність”.

Багато що можна з’ясувати шляхом організації самоосвітньої діяльності та компетентності людини. Сучасний освічений фахівець соціальної сфери не може й не має права вирішувати свої проблеми окремо від проблем і потреб життя інших людей, їхніх спільнот та народу, країни в цілому. У ряді наукових досліджень зазначено, що ніякий ВНЗ не може навчити своїх випускників усього на всі випадки життя, але він може й зобов’язаний бути компетентним, озброїти їх досвідом і методами наукового пізнання, щоб можна було з найменшими витратами додаткової праці та часу засвоювати нову інформацію, поповнювати знання й розширювати теоретичний світогляд.

У широкому розумінні компетентність – ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього.

У вузькому розумінні компетентність – діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність, тобто передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.

Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері, виражає значення традиційної тріади “знання – уміння – навички”. Вона передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [1]. Якщо розглядати європейські стандарти компетен-

тності, варто погодитися з думкою І. Лебедєва, що компетентність – це здатність діяти в ситуації невизначеності, здатність працювати в команді та навчатися [8].

Перейдемо до поняття професійної компетентності. Не існує єдиної думки щодо визначення цього поняття, тож доцільним буде навести декілька прикладів. Так, одні вважають, що поняття “професійна компетенція” – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог права, методично, організовано та самостійно вирішувати завдання й проблеми, а також самим оцінювати результати власної діяльності.

Інше визначення поняття дає А. Маркова. На її думку, це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідно до здатностей і вмінь людини виконувати певні трудові функції [11].

Аналіз особистісних характеристик майбутнього креативного професіонала дає підстави стверджувати, що успішним фахівцем може бути тільки креативно компетентна особистість. У професійній діяльності компетентність слід розглядати як певну особистісну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності та таку, яка здатна успішно виконувати свої професійні обов'язки. Матеріали ЮНЕСКО визначають креативність як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в різноманітних життєвих ситуаціях, у соціальному контексті, у професійних ситуаціях [3, с. 7–8].

О. Карпенко поняття професійної компетенції тлумачить як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке становить збалансоване об'єднання знань, умінь і навичок та сформованої професійної позиції, що дає змогу самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності та перебуває у відношеннях діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості. Авторка виділяє прикладну, адаптивну, інтегративну, орієнтовну, оцінну, статусну функції професійної компетентності [7, с. 19].

Актуальною й науково вагомою є думка Н. Ничкало, яка вказує, що професійна компетентність передбачає: наявність у суб'єкта професійних знань, умінь і навичок, а також найбільш важливих професійних якостей; прагнення майбутнього фахівця до конкретної професійної діяльності; уявлення про свої соціальні ролі; прагнення й ціннісні орієнтації – регулювання професійного становлення [12].

Особливо актуальними в дослідженні проблеми компетентностей є наукові праці І. Зимньої, присвячені соціально-професійній компетентності як цілісному результату професійної освіти. Компетентність науковець розглядає як актуальну, сформовану особистісну якість, інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях. Науковець зауважує, що в процесі здобуття освіти в людини має бути сформована цілісна соціально-професійна якість, що дасть їй змогу успішно виконувати професійні обов'язки та взаємодіяти з іншими людьми. Цю якість авторка визначає як цілісну соціально-професійну компетентність людини. Вона розуміє соціально-професійну компетентність людини як особистісну, інтегративну, що виявляється в адекватності вирішення (стандартного й особливо нестандартного, яке вимагає творчості) завдань у всьому розмаїтті соціальних і професійних ситуацій. Соціально-професійна компетентність, на думку науковця, виявляється в діях, діяльності, поведінці, вчинках [4; 5]. Крім того, аналіз інших наукових досліджень (А. Андрєєва, Н. Волкова, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Орлова, Н. Остапенко, О. Селіванова, О. Семинога) з питань компетентності та компетенцій дає можливість стверджувати, що необхідною осо-

бистісною ознакою висококваліфікованого фахівця повинна виступати його креативна компетентність. Ми будемо керуватися визначенням І. Зазюна, запропонованим у науковому дослідженні “Філософія педагогічної дії”: *“креативна компетентність – це складне особистісне утворення, яке включає інтелектуальні, емоційні, моральні та інші набуті знання, уміння й навички, що дає змогу на принципово новому, інтегративному рівні переносити набуті компетентності з однієї сфери життєдіяльності в іншу, з метою досягнення принципово нового результату діяльності або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні”* [6].

Вивчаючи проблему формування креативної особистості майбутнього соціального педагога, ми можемо констатувати, що креативна компетентність відіграє важливу роль у професійній діяльності, оскільки виступає комплексом професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, який включає систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння й навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові ідеї.

Слід зазначити, що формування креативної компетентності в майбутніх соціальних педагогів як особистісної професійної ознаки зумовлено актуальною потребою суспільних відносин, що вимагає активних, творчо зорієнтованих, компетентних соціальних педагогів, які характеризуються: високими професійними знаннями, креативною компетентністю, здатністю реалізувати творчі задуми та втілити їх у процесі вирішення професійних проблем. Саме тому ми дотримуємося думки, що під час підготовки соціальних педагогів необхідно забезпечити студентів не лише професійною, а й креативною компетентністю. Вона містить такі складники:

- систему комунікативних умінь (володіння нормами соціальної комунікації);
- здатність до педагогічної творчості;
- уміння та навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові ідеї.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми формування креативності особистості майбутнього фахівця дає змогу констатувати, що більша частина праць, які з’явилися останнім часом у науковому просторі, аналізують креативність у різних аспектах: креативність як чинник професійної успішності фахівця; креативність як аспект творчого стилю діяльності; креативність в управлінському спілкуванні; педагогічна креативність у процесі професійної підготовки; комунікативна креативність; креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей.

На основі сучасних педагогічних досліджень ми зробили висновок, що професійна діяльність фахівців не відповідає вимогам сучасного суспільства. На сьогодні одним із завдань професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ є формування креативного спеціаліста в своїй сфері діяльності, що володіє певними особистісними властивостями. Крім того, аналіз проблеми формування креативності майбутніх соціальних педагогів як фахівців соціальної сфери дав змогу зазначити, що процес формування креативності об’єднує ряд певних характеристик:

- інтелектуальні особливості творчої діяльності, що дає можливість створювати щось нове, неординарне, раніше не відоме, а також попередній вибір знань і вмій, необхідних для того, щоб це нове створити;
- особистісні якості, що дають змогу продуктивно діяти в ситуації невизначеності, творчого вибору;
- творчі здібності, що передбачають відмову від шаблонності та стереотипності в судженнях і діях та є основою творчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (На материале подготовки педагога и психолога) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю.В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
2. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии / Н.Ф. Вишнякова. – М., 1996. – С. 31.
3. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. –192 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И.А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы : тр. методол. семинара. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 56–61.
5. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Кн. 2. – С. 71–88.
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 438 с.
7. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О.Г. Карпенко ; за ред. С.Я. Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс] / О.Е. Лебедев. – Режим доступа: www.nekrasovspb.ru.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.
10. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Просвещение, 1998. – 284 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
12. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок в майбутнє / Н.Г. Ничкало // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Віпол, 1999. – С. 225–243.
13. Розробка системи психологічного обстеження і моніторингу універсальних умінь в цілях атестації і підбору персоналу / Н. Березанська [та ін.] // Розвиток особистості. – 2002. – № 2. – С. 136–155.
14. Шмелева Н.Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. ... д-ра пед. наук / Н.Б. Шмельова ; МПГУ, УЛГУ. – Ульяновск : СВНЦ, 1997. – 239 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Петришин Л.И. Креативность как необходимое условие профессиональной компетентности будущих социальных педагогов

Анализируется креативность как необходимое условие подготовки профессионально компетентных социальных педагогов; конкретизируются личностные свойства будущего креативного профессионала; определяется понятие креативной компетентности комплекса профессиональных требований (знаний, умений, навыков) к подготовке специалиста, который включает систему коммуникативных умений, способность к педагогическому творчеству, умения и навыки использовать профессиональные знания и производить на их основе новые креативные идеи.

Ключевые слова: *креативность, творчество, компетентность, личностные свойства, креативная личность, будущие социальные педагоги.*

Petrishin L. Creativity as a necessary condition of professional competence of social educators

In general, the present problem of the creativity of future specialists, including social workers, is relevant, as creativity causes the formation of a competent professional specialist, formed on the basis of accumulated professional knowledge, social experience, new abilities and skills. All of this allows you to find and make the right decisions professionally, apply in the profession innovative forms and methods to be competent.

In the context of our study, we should pay attention to the issue of professional competence on the basis of which a creative competence is formed. Thus, the issue of professionalism and professional competence in the last decade has got considerable attention, especially to the development of a completed theory of the formation of professionals. So they has become the subject of highest attention of scientific theory and practice (S. Druzhylov, O. Zhuravliov, N. Talyzina, E. Klimov, A. Markova, L. Mitina, Yu. Povarenkov, M. Priazhnikov, V. Gladkova, O. Kovalenko, M. Lazariyev, J. Nagirnyi, O. Romanovskyi, R. Shakurov, O. Shcherbakov and others). Therefore, we can state the existence of both a broad and a narrow interpretation of the term "competence".

Many can be found through organization of a self education and competence of a person. The modern educated professional in the social field cannot and may not solve their problems apart from the problems and needs of other people's lives, their communities and the nation as a whole.

Several researches indicate that no university can teach their graduates everything and for all occasions ever, but it can and must be competent, equip them with experience and different methods of scientific knowledge, so that you can at the lowest cost of additional labor and time assimilate new information, fill knowledge and expand theoretical outlook.

In a broad sense, competence is understood as the degree of social and psychological maturity of a person, which assumes a certain level of mental development of personality, psychological readiness for a particular activity that allows the individual to function successfully in society and integrate into it.

In a narrow sense, competence is seen as the characteristic of activity, such as a degree of integration in human activities. That is, it involves a certain ideological orientation of the personality, value and attitude towards its subjects.

Thus, competence is the ability and willingness of a person to act in any sphere, expressing the value of the traditional triad "knowledge – ability – skills". It involves the person's possession of a competency, which includes his/her personal attitude to the subject. Analysis of the personal characteristics of future creative professionals give reason to believe that success can only be a specialist creative competent person. In the professional competence of should be regarded as a personal category, harakterezuye man as the subject of a professional activity and which can successfully carry out their professional duties. Materials UNESCO define creativity as the ability to effectively and creatively apply knowledge and skills in a variety of situations, in a social context, in professional situations.

In the context of our study should pay attention to the issue of professional competence on the basis of which formed a creative competence. This paper examines creativity as a prerequisite competency training professional social workers, personal property specified future creative professional, creative concept is defined as a set of professional competency requirements (knowledge and skills) for training, which includes a system of communication skills, the ability for teaching creativity and skills to use professional knowledge and produce based on these new creative ideas.

Key words: *creativity, creativity, competence, personal property, creative personality, future social educators.*

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ НІМЕЧЧИНИ

У статті розкрито різні позиції експертів щодо форм занедбаності на її різноманітних рівнях і висвітлено сутність такого феномену, як “педагогічна занедбаність підлітків”.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, емоційне відчуження.

Розв’язання проблеми педагогічної занедбаності дітей і підлітків є на сьогодні однією з найбільш актуальних, у цьому аспекті принципового значення набуває необхідність підготовки педагогічних кадрів до роботи з педагогічно занедбанними дітьми. Сучасний учитель має виховувати у підлітків цінності культури, формувати в них уміння аналізувати поведінку й вчинки інших людей, норми й життєві орієнтири й обирати ті з них, що дійсно є високоморальними та сприяють розвитку духовності особистості. Ця проблема пов’язана з такими важливими науково-практичними завданнями, як формування професійної компетентності майбутніх учителів, виховання в них толерантності, розвиток їхнього критичного мислення. Досвід Німеччини в цьому аспекті є особливо важливим для України, оскільки Німеччина відзначається давніми демократичними традиціями, спрямованістю на формування особистісної незалежності громадян за умов максимальної відповідальності, дисциплінованості й організованості *кожного*.

Аналіз праць науковців Німеччини дає змогу окреслити такі напрями дослідження зазначеної проблеми: гуманістичні засади виховання дітей (П. Бастіан, С. Батке, В. Ботхер, В. Лензманн, Б. Маттерн, Н. Райхел, Ж. Шимке), соціальні аспекти педагогічної занедбаності (А. Вернер, Р. Мюллер, Д. Нюскен), інструментарій діагностики педагогічної занедбаності дітей, підлітків та молоді (Х. Кіндлер, С. Лілліг, Т. Мейсен, Л. Шонекер).

Утім, позиції науковців Німеччини щодо розв’язання проблем, пов’язаних з педагогічною занедбаністю підлітків, не були висвітлені у вітчизняних наукових джерелах.

Метою статті є висвітлення сутності феномену “педагогічна занедбаність підлітків” та позиції експертів Німеччини щодо форм занедбаності на її різних рівнях.

Вивчення наукової літератури [1–18] дає змогу стверджувати, що педагогічна занедбаність підлітків розглядається як результат чітко вираженого, тобто безперервного або такого, котре постійно повторюється, заподіяння шкоди, навмисного перешкоджання розвитку підлітків або недостатнього догляду й відсутності одягу, харчування й догляду за їхнім здоров’ям, недостатньої турботи, недбалого захисту від небезпеки та недостатньої мотивації, щоб заохочувати й підтримувати інтелектуальні, емоційні та соціальні навички.

К. Вольфганг висвітлює проблему педагогічної занедбаності підлітків у більш широкому контексті, а саме з позиції забезпечення педагогічного розуміння в освітньому середовищі. Педагогічна занедбаність, на думку науковця, відображає труднощі й кризи в навчальній діяльності та у взаємодії підлітків з дорослими й між собою. Вона відбивається в когнітивних, емоційних і соціальних аспектах. Подола-

ти її є можна, якщо враховувати те, як підлітки сприймають учинки дорослих; намагатися інтерпретувати причини й наслідки їх ставлення до вчителів і батьків; прагнути зрозуміти їхню точку зору й поведінку; аналізувати труднощі їх спілкування з однокласниками; вивчати те, яких характеристик набуває учень за межами формального навчально-виховного процесу, як діє на нього так звана “школа життя”; досліджувати відносини учня з позашкільним навколишнім середовищем; оцінювати організаційні механізми впливу неформальних груп на розвиток особистості підлітка; акцентувати увагу на досвіді успіху в навчальному просуванні й особистісному розвитку підлітка.

К. Вольфганг підкреслює, що в основі такого підходу до подолання педагогічної занедбаності ідея про те, що специфіка людського існування та особливостей розвитку людини передбачає наше розуміння інших людей та розуміння нас з боку оточення. Науковець йде далі: він наголошує, що саме цей принцип є ключовим у етиці педагога та виступає запорукою демократизації освіти. Це пов’язане з тим, що подолання педагогічної занедбаності через забезпечення педагогічного розуміння розширює можливості й права молодих людей щодо самовизначення, дає змогу брати участь у прийнятті рішень, сприяючи міжособистісній, соціальній і політичній згоді. Потреби й інтереси, труднощі та сумніви, пов’язані із соціалізацією підлітків, – все це є контекстами розуміння сенсу того, як і чому вони виставляють ті, а не інші акценти власної життєдіяльності. Для молодих людей є важливим бути самими собою, що актуалізує необхідність сприйняття педагогами підлітків як цілісних особистостей, що також прагнуть до гармонізації (в їх розумінні) своїх стосунків з оточенням. Прийняття їхньої суб’єктивності, інтересів, досвіду, особливостей спілкування, труднощів, досягнень, соціальних умов, тобто всього, що вони приносять до школи, є передумовою не лише подолання, але й запобігання педагогічній занедбаності. Об’єктивні структури життєвої ситуації підлітків (як усередині сім’ї, так і поза нею) часто є такими, що заважають їхньому самовизначенню, участі в прийнятті рішень, солідарності й співпраці з іншими. А отже, це спричинює своєрідні бунт, революцію проти всіх точок зору.

У цьому плані науковці [10–13] закликають до “налаштування на суб’єктивне життя підлітка”, що дає змогу оптимізувати інтеріоризацію ним об’єктивних вимог культури й норм соціальних відносин, але це має здійснюватися на базі осмислення таких питань: Якого сенсу набуває висунута вимога в контексті життя цієї дитини? Чи вплине це на її можливості? Чи здатний цей підліток учитися в інших й чого він може навчитися?

Як наголошує К. Вольфганг, педагогічна занедбаність багато в чому спричинена відсутністю уваги педагогів до бажань і інтересів підлітків, а це, в свою чергу, провокує низький рівень навчальних досягнень учнів і їхню асоціальну поведінку. Отже, соціальна чутливість, низький рівень пізнавальних досягнень, емоційні переживання стосовно того, що підлітка не розуміє, не приймає і не любить оточення, поглиблюють педагогічну занедбаність. Цей страх поглиблюється в міру усвідомлення негативного досвіду, коли дитина була залишена своїми батьками (одним з батьків) або не знала гармонійних стосунків у родині.

Х. Кіндлер підкреслює, що причинами педагогічної занедбаності є такі види насильства, як фізичне й емоційне, окрім цього, підлітки можуть виступати свідками побутового насильства.

Розглядаючи окреслені причини, науковці визначають фізичне насильство як дії батьків або інших осіб, котрі застосовують фізичну силу щодо третьої особи і призводять до значних фізичних чи психічних порушень дитини, що має негатив-

ний вплив на її подальший розвиток та спричинює високий ризик виникнення психологічних травм.

Поряд з цим науковці Німеччини емоційне насильство визначають як дії чи поведінку вчителів або батьків, які дають підліткам зрозуміти, що вони нічого не варті, нелюбимі, небажані.

До свідків побутового насильства Г. Кіндлер зараховує очевидців форм фізичного, сексуального та психологічного насильства в родині, особливо між дорослими партнерами. Діти, що були свідками такої категорії насильства, набувають повної емоційної спустошеності та відчують себе емоційно незахищеними.

Д. Мюндер продовжує список цих факторів і наводить ще й такі: конфлікти з приводу дорослої дитини (без урахування ставлення дитини до іншого вихователя); конфлікти з приводу автономії (неврегульовані конфлікти між батьками та їхніми дітьми-підлітками).

Х. Кіндлер, Р. Мюллер, Д. Мюндер, Д. Нюскен наголошують: у зв'язку з тим, що педагогічна занедбаність визначається по-різному, відсутнє базове чи універсальне визначення, ускладнюється організація емпіричних досліджень і можливість порівнювати отримані результати.

Науковці стверджують, що поряд із педагогічною занедбаністю, викликає занепокоєння й пасивна поведінка батьків, тобто бездіяльність у випадках, коли батьки зобов'язані діяти на користь своєї дитини. Освітня мета Цивільного кодексу Німеччини визначає види такого роду нехтування своїми зобов'язаннями: в першу чергу, це є недостатній догляд за їхньою дитиною, її харчуванням та одягом, засобами гігієни тощо.

Викликає інтерес наукова позиція Д. Візнера, який розглядає педагогічну занедбаність як тривалу чи повторювану дію або бездіяльність стосовно третьої особи з боку батьків або інших опікунів, що призводить до значного порушення фізичного та / або психічного розвитку підлітка. Науковець наголошує, що нехтування заходами благополуччя (догляд за підлітками, їхнім харчуванням, одягу, медичним обслуговуванням, соціальними контактами), підтримки, захисту та контролю з боку батьків або опікунів призводить до незворотних змін і пошкоджень. При цьому активне нехтування має місце рідко, але в основному може бути пасивним через недостатнє або неадекватне розуміння батьківських обов'язків. Воно, на думку науковця, являє собою недостатнє забезпечення підлітка через стійке не врахування його потреб або відмову в них, що призводить до ушкоджень у її фізичному, психічному чи моральному розвитку. Нехтування, як підкреслює Д. Візнер, спостерігається насамперед у тих, хто залежить особливим чином, через свій вік або інвалідність, від батьків та потребують найбільшої турботи та захисту. Це забезпечує базальні відносини між батьками та їхніми дітьми. На думку науковців з Німецького відділу захисту дітей, за типами зневаги, стосунками між батьками та їх порушеннями уповноважені слідкувати педагоги (іноді й однолітки з групи). Це порушення зв'язку може бути небезпечним для життєвої форми підлітка.

За даними Німецького відділу захисту дітей, педагогічна занедбаність має місце у таких випадках: постійне недоїдання, недостатність одягу, відсутність догляду, турботи, медичної допомоги, хронічні захворювання, підвищений ризик нещасних випадків.

Окрім цього, педагогічну занедбаність спричинюють ще й різні зневаги до підлітка. Х. Кіндлер диференціює такі види зневаг: фізична зневага, емоційне відчуження (або депривація), пізнавальна й освітня бездоглядність, недостатній нагляд.

Фізичну зневагу в працях німецьких науковців визначено як недбалість та нехтування охороною здоров'я, що може спричинити глобальні порушення розвитку. Вона передбачає нестачу в харчуванні, чистоту одязі, засобах гігієни, житла, медичних засобів. Пізнавальна та освітня бездоглядність розглядаються як відсутність комунікації, виховного впливу, нерегулярне відвідування школи, правопорушення або наркотична залежність підлітка, недотримання особливих та вагомих освітніх потреб. Емоційне відчуження характеризується як відсутність тепла у відносинах з підлітком, реакції на його емоційні сигнали. Однією з форм недостатнього нагляду за учнем є те, коли він залишається довгий час на самоті і підстави тривалої відсутності батьків є невідомими.

Отже, науковці Німеччини наголошують на ролі саме батьків у виникненні педагогічної занедбаності підлітків. Так, Г. Деегенер, В. Кьорнер закликають до вивчення й реалізації активного батьківського ставлення до добробуту підлітка (порівняно з пасивним ставленням) як засобу подолання й запобігання його педагогічній занедбаності. Поняття ризику добробуту підлітка – це, перш за все, правовий вимір. Відповідно до практики Федерального суду Німеччини, ризик добробуту дітей та підлітків має місце тоді, коли наявна або непосредньо передбачена та встановлена загроза розвитку підлітка, яка дає змогу стверджувати чи підозрювати завдання йому в майбутньому значної фізичної, психічної чи емоційної шкоди (травми).

Коли вже встановлена небезпека добробуту підлітку та якщо його благополуччя перебуває в небезпеці, порядок захисту підлітків тепер зобов'язує фахівців у сфері освіти виступити зі зверненням до відомства у справах молоді. Відповідно до цього відомствами у справах молоді щодо співпраці з навчальним персоналом має бути проведений аналіз безпеки ризику.

Питання про благополуччя підлітка, відсутність педагогічної занедбаності потребує детального висвітлення, оскільки на сьогодні важко виявити, чи потребує підліток допомоги, чи дійсно він перебуває під загрозою, і чи, насправді, є очевидними ознаки небезпеки, що викликають необхідність захисту дітей від їхніх батьків. На жаль, як зауважують науковці (А. Вернер, Д. Візнер, Х. Кіндлер), ще й досі існує потреба у визначенні об'єктивних, загальноприйнятих критеріїв встановлення ризику добробуту підлітка, а отже, факторів, котрі спричинюють його педагогічну занедбаність.

У цьому аспекті Д. Візнер підкреслює, що ефективний захист підлітка має бути досягнутий у всіх можливих небезпечних ситуаціях. Правова система маркує усунення небезпеки для благополуччя дитини / підлітка як пріоритетну мету, щодо якої держава має право втручання й зобов'язана діяти в інтересах підлітка для надання йому допомоги та захисту, навіть якщо батьки не хочуть цього або не в змозі запобігти небезпеці. Наприклад, поняття “дитяче благополуччя”, за Д. Візнером, є невизначеним правовим терміном, як і “небезпека для благополуччя дитини” не є категорією, яка об'єктивно оцінюється за допомогою окремих методів вимірювання. Юридичний термін “охорона дітей і підлітків” є насправді відкритим поняттям, яке навмисно не визначається, щоб дати змогу інстанціям у цій справі індивідуально вирішувати, чи перебуває благополуччя дитини / підлітка в небезпеці, і які заходи є актуальними.

В § 1697 федеративного права поняття “благополуччя дитини / підлітка” є загальним у Німеччині щодо судових рішень. У ньому вказано, що суд має право втручання та впровадження рішень, які найкращим чином відповідають закону з урахуванням фактичних обставин і можливостей, а також інтересів сторін у благо-

получчі дитини / підлітка. Насправді не існує в загальному юридичному сенсі єдиного тлумачення дефініції “благополуччя дитини / підлітка”. Тому судові рішення покладаються на результати медичних та соціальних досліджень, що не є універсальними в цьому сенсі.

Й. Фегерт зазначає шість основних потреб, які необхідно задовольнити для того, щоб благополуччя підлітка було захищеним, а також ті негативні наслідки, які актуалізуються при їх недотриманні:

– любов, прийняття та увага: відсутність емоційної підтримки може призвести до серйозних фізичних і психічних наслідків депривації, до психосоціальної карликовості й “відмови розвитку” (органічно не викликана затримка розвитку);

– стабільність: розлади та аномалії можуть надалі спричинити певні порушення;

– харчування та їжа: як наслідки недоїдання приходять голод, відмова розвитку й довгострокові фізичні та когнітивні порушення;

– здоров’я: недоліки в галузі охорони здоров’я, профілактиці захворювань;

– захист від ризиків, пов’язаних із сексуальною експлуатацією: психічний стрес може призвести до посттравматичних розладів, які характеризуються безліччю симптомів, а в деяких випадках – тривалими захворюваннями;

– знання, освіта і пропаганда достатнього досвіду: недоліки в цих сферах призведуть до відставання в розвитку.

З моменту введення закону стосовно заборони насильства у вихованні батьківські тілесні покарання більше не допускаються, як і насильницьке виховання. У § 1631 Цивільного кодексу Німеччини йдеться про те, що діти мають право на вільне від насильства виховання. Фізичне покарання, психологічні травми та інші принижуючі гідність заходи є неприпустимими. М. Білз зазначає, що порушення фідуціарних обов’язків та прав, особливо що стосується батьківського піклування про дітей, нерідко доходять до порушення кримінальної справи.

Тим не менше, випадки, коли йшлося про обвинувачення батьків та винесення їм обвинувальних вироків у кримінальному суді, є поодинокими. Ці дії караються § 171 Кримінального кодексу Німеччини і стосуються тих, хто грубо порушує заходи піклування та власні зобов’язання, в результаті яких підліток набуває серйозних пошкоджень та відстає у своєму розвитку.

Науковці наголошують, що фактори, які викликають педагогічну занедбаність, мають місце тоді, коли: проблемні аспекти або події високої інтенсивності погіршують або загрожують розвитку підлітка; мають місце умови, які є шкідливими; ці умови вже спричинили шкоду або можуть її спровокувати.

Деякі експерти вважають, що кожне нехтування з боку батьків щодо своїх обов’язків вже провокує ризик для добробуту підлітка й спричинює його педагогічну занедбаність. Таке нехтування може перебувати на низькому, середньому або високому рівні виявлення, але в кожному разі це вже є підставою для виникнення педагогічної занедбаності підлітка.

Питання, яке все більше постає в наукових публікаціях Німеччини: як можна визначити рівень недостатнього догляду за підлітком і де розпочинається його педагогічна занедбаність? Висновок можна зробити на основі аналізу позицій експертів, які вже визначили форми занедбаності на різних рівнях її виявлення заради висунення єдиного й універсального визначення феномену “педагогічна занедбаність підлітків”.

На сьогодні немає надійних стандартів і науково обґрунтованого судження. Деякі автори вже відзначали, що дослідження мають лише довести, за якими критеріями доцільно оцінювати педагогічну занедбаність та ризик щодо добробуту підлітка.

Х. Блюм, Х. Кіндлер, Х. Лілліг зазначали у своїй монографії ставлення до засобів оцінювання небезпеки ризиків, які повинні відповідати критеріям якості, якщо вони мають на меті зробити позитивний внесок у захист підлітків. У минулому було декілька прикладів розробки процедур, котрі були занадто складними й занадто широкими для одного або іншого випадку.

Прикладом цього є взаємозв'язок між бідністю і занедбаністю. Хоча майже всі сім'ї, в яких актуалізується зазначена форма занедбаності (навіть якщо вона виявляється незначною мірою), є бідними. Практики часто згадують цей фактор як ключовий у виникненні педагогічної занедбаності. Насправді рівень бідності (серед відомих факторів) є дуже слабким фактором ризику щодо педагогічної занедбаності, оскільки більшість батьків не нехтує своїми дітьми навіть в умовах бідності.

Але навіть якщо стандартизовані інструменти будуть доступні в майбутньому, істотним залишиться соціально-політичне рішення, на якому рівні батьківське виховання є недостатнім, і в якому випадку втручання з боку педагогів і соціальних організацій є необхідним. Можна погодитись з Х. Кіндлер, М. Конкен, В. Крігер, Х. Лілліг щодо створення системи захисту підлітків, яка буде чутливою до можливого ризику щодо їхнього благополуччя, навіть за умов відсутності певної конкретики. Або створити власну систему, де діагностичні ресурси зосереджені на відносно чіткому впізнаванні занедбаності, навіть якщо це означає, що деякі випадки залишаються без належної уваги та з менш чіткою вказівкою на реально існуючу небезпеку. З цього приводу Й. Фегерт зазначає, що з урахуванням методологічних обмежень майбутні ризики можуть бути застраховані, але вони ніколи не є абсолютно визначеними. Це пояснюється тим, що точність інструменту також залежить від частоти випадків.

Висновки. Дослідження позицій науковців Німеччини дає змогу стверджувати, що вони приділяють особливу увагу проблемі впровадження гуманістичних підходів щодо розв'язання проблем педагогічної занедбаності підлітків, закликають до впровадження швидких та ефективних заходів, забезпечення синергії дій різних людей, дотичних до спілкування з підлітками.

Список використаної літератури

1. Bastian P. Frühe Hilfen und soziale Frühwarnsysteme. Reihe Soziale Praxis / P. Bastian, A. Diepholz, E. Lindner. – Münster, 2008. – P. 173–188.
2. Bathke S.A. Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule am Beispiel der Ausgestaltung von Kooperationsvereinbarungen / S.A. Bathke. – Münster : Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) : ISA-Jahrbuch, 2009. – P. 180–199.
3. Bathke S.A. Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule / S.A. Bathke. – Münster : Beiträge zur Qualitätsentwicklung. – Heft 9, 2008. – P. 141–150.
4. Bathke S.A. Kinderschutz macht Schule. Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagschule / S.A. Bathke, N. Reichel. – Münster : Beiträge zur Qualitätsentwicklung. – Heft 5, 2007. – P. 30–40.
5. Böttcher W. Soziale Frühwarnsysteme: Evaluation des Modellprojekts in Nordrhein-Westfalen / W. Böttcher, P. Bastian, V. Lenzmann. – Münster : Reihe Soziale Praxis, 2008. – P. 23–34.
6. Deegener G. Eltern-Belastungs-Screening zur Kindeswohlgefährdung / G. Deegener, G. Spangler, W. Körner, N. Becker. – Göttingen : Manual, 2009. – P. 9–15.
7. Dewe B. Professionelles soziales Handeln im Spannungsfeld von Theorie und Praxis / B. Dewe, W. Ferchhoff, A. Scherr, G. Stüwe. – Weinheim, 2001. – P. 4–8.
8. Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Deutschland. Die "insoweit erfahrene Fachkraft" nach § 8a SGB VIII – eine neue fachdienstliche Aufgabe? – Stuttgart : Arbeitshilfe für evangelische Erziehungs- und Familienberatungsstellen, 2008. – P. 33–50.

9. Ellis A. Training der Gefühle / Albert Ellis. – Hamburg, 1989. – 100 p.
10. Fegert J. Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes / J. Fegert, M. Ziegenhain, U. Fangerau,. – Weinheim, 2010. – P. 15–23.
11. Jordan E. Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder und Jugendhilfe / E. Jordan. – Weinheim und München, 2008. – P. 35–57.
12. Jordan E. Kinderschutz in Nordrhein-Westfalen / E. Jordan, D. Nüsken. – Münster : ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2008. – P. 199–223.
13. Kindler H. Validierung und Evaluation eines Diagnoseinstrumentes zur Gefährdungseinschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (Kinderschutzbogen) / H. Kindler, P. Lukascyk, W. Reich – Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 2008. – P. 500–505.
14. Konken M. Das Jugendamt aus Sicht der Medien / M. Konken // Kommunikation in kritischen Situationen. – Berlin : Deutsches Institut für Urbanistik, 2009. – Band 72. – P. 32–49.
15. Lillig S. Handbuch “Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) [Elektronische Ressource] / S. Lillig, H. Blüml, Th. Meysen, A. Werner. – 2007. – P. 24–56.– Zugriffsmodus: http://db.dji.de/asd/ASD_Inhalt.htm.
16. Müller R. Standards in der Praxis der Risikoeinschätzungsinstrumente / R. Müller. – Institut für soziale Arbeit. – Münster : ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2009. – P. 71–85.
17. Wiesner R. Die Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl durch das Kinder-und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) / R. Wiesner. – Institut für soziale Arbeit (Hrsg.). – Münster : ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit, 2006. – P. 11–26.
18. Wolfgang K. Die Folgen von Vernachlässigung / K. Wolfgang. – Schulz-Kirchner, 2006. – 197 p.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Пилипюк Е.Н. Проблема педагогической запущенности подростков в работах ученых Германии

В статье рассмотрены различные позиции экспертов относительно форм запущенности на её различных уровнях и представлена сущность такого феномена, как “педагогическая запущенность подростков”.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, эмоциональное отчуждение.

Pylypiuk K. The problem of educational neglect adolescents in the work of the scientists of Germany

Pedagogical neglect, according to German researchers, reflects the difficulties and crises in training activities and interactions with adults and teens together. It is reflected in the cognitive, emotional and social aspects. For young people is important to be themselves, which actualizes the need for teachers perception of adolescents as whole individuals also seek to harmonize their relationship with the environment. Some german experts underline that pedagogical neglection is often combined with a physical neglect. Physical neglect in the works of German experts is defined as negligence and disregard for health and can cause global developmental disorders. It implies a lack of nutrition, the presence of clean clothes, hygiene, housing, medical facilities. Cognitive and educational neglect should be regarded as a lack of communication, educational influence, irregular school attendance, and delinquency or drug addiction teen non specific and important educational needs. Emotional alienation is characterized as a lack of heat in a relationship with a teenager, his emotional response to the signals. One form of inadequate supervision of student is that he remains a long time alone, and the bases of prolonged absence of the parents are unknown. Researchers in Germany with emphasis on the role of parents in the case of educational neglect adolescents. Thus some of them call for study and implementation of active parental relationship to adolescent well-being (compared to a passive attitude) as a means of overcoming and preventing its educational

neglect. The concept of risk adolescent well-being – is, above all, the legal dimension. According to the practice of the Federal Court of Germany, the risk wellbeing of children and adolescents occurs when there is availability or directly provided and installed the threat of a teenager who suggests or suspect of him in the future a significant physical, mental or emotional harm (injury). The issue of adolescent well-being, lack of educational neglect requires detailed coverage, because it is difficult to identify whether the teen needs help, whether it is at risk, and whether, in fact, there are obvious signs of dangers that cause the need to protect children from their parents. But there is still a need to define objective criteria for conventional risk for adolescent well-being, and which factors can be risky and cause the pedagogical neglect.

Adoption of subjectivity, interests, experience, communication features, problems, achievements, social conditions, that is all that they bring to school is a prerequisite not only overcome, but also the prevention of pedagogical neglect. Objective st from the living situation of teenagers (both within the family and outside it) is often deemed to interfere with their self-determination and participation in decision-making, solidarity and cooperation with others. And, therefore, it causes a kind of rebellion, revolution against all points of view. In case of risk of pedagogical neglect is necessary to implement rapid and effective action. There are actual synergy of actions of different people involved in communication with teenagers to get a sense of serious family circumstances or problems in learning, communication, who has a teenager. Teaching team, psychologists, even doctors should be trained to monitor parents and teens to avoid communication errors that usually arise in the case of failure to assist families.

Key words: *pedagogical neglect, emotional violence, fiduciary obligations.*

УДК 378.014.6:005.6

В.А. ПОЛТОРАК

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ОРІЄНТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ НА ПОСЛУГИ, ЩО ПРОПОНУЄ НЕДЕРЖАВНИЙ ВНЗ, В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТНЬОГО МАРКЕТИНГУ

У статті висвітлено проблему орієнтації випускників шкіл на вступ до недержавних вищих навчальних закладів в умовах широкої можливості вибору у прийнятті рішень щодо вступу серед низки ВНЗ і спеціальностей. На основі аналізу результатів соціологічного дослідження з'ясовано основні причини вибору подібних ВНЗ, серед яких краща, ніж в інших ВНЗ, освіта, серйозна підготовка з іноземних мов і можливість навчання, стажування за кордоном.

Ключові слова: *якість освіти, причини орієнтації молоді на вступ до недержавних ВНЗ.*

В умовах панування в суспільстві з ринковою економікою концепції маркетингу, в тому числі освітнього, який, безумовно, все більше охоплює сферу освіти, виникає низка проблем, пов'язаних як із суперечностями, що виникають, з одного боку, між потребами ринку праці й устремліннями молодих людей з їх орієнтаціями на вибір певних спеціальностей, так і, з іншого боку, з орієнтаціями на вибір ВНЗ для навчання.

У сучасних умовах молоді люди, обираючи навчання в недержавних вищих навчальних закладах, мають вирішити два важливих завдання. По-перше, одразу взяти до уваги, що в подібних ВНЗ немає бюджетних місць. По-друге, вибрати з п'ятнадцяти можливих варіантів подання документів (у п'ять ВНЗ, у кожному по три можливі спеціальності). Про високу актуальність цієї проблеми свідчить ситуація, яка склалася на освітньому ринку України сьогодні, коли, незважаючи на загальне скорочення кількості абітурієнтів, що вступають до вищих навчальних закладів, саме в недержавних їх кількість скорочується все більш значними темпами.

Метою статті є аналіз низки проблем, пов'язаних із чинниками, що впливають на вибір молодих людей недержавних вищих навчальних закладів, та оцінкою абітурієнтами ієрархії причин, які призводять до подібного вибору.

Відомо, що освітній маркетинг є концепцією регулювання ринку освітніх послуг, відносин між виробниками й споживачами подібних послуг і державою, яка заснована на вивченні попиту на відповідні послуги молоді й ефективністю його задоволення. Як уже зазначалося, ми не вивчаємо дуже важливу проблему освітнього маркетингу, що пов'язана із специфічними “ножицями” між потребами народного господарства країни у фахівців різного профілю й професійними орієнтаціями молоді і, відповідно (що виходить як раз із маркетингової концепції), набором спеціальностей, які пропонують ВНЗ, – це проблема спеціального дослідження.

У цій статті ми аналізуємо проблему вибору абітурієнтами недержавних ВНЗ для вступу в умовах, коли подібний первинний вибір може бути багатоваріантним. У статті використано результати соціологічного дослідження, проведеного Центром маркетингових і соціологічних досліджень ВНЗ серед студентів першого курсу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля у жовтні 2013 р.

(подібне моніторингове дослідження проведено вперше у 2012 р., причому результати його були практично аналогічними тим, що наводяться нижче, та здобутими у 2013 році). Опитували всіх студентів, що навчаються на першому курсі, крім студентів-іноземців, умови вступу яких до ВНЗ відрізнялися.

Отже, насамперед треба зазначити, що тільки 44% опитаних подали документи для вступу до вищого навчального закладу тільки на ту спеціальність, яку вони обирали остаточно й за якою навчаються зараз. Які ж чинники впливають на абітурієнтів, коли вони обирають ВНЗ при вступі, поданні документів на вступ до якихось вищих навчальних закладів? Результати дослідження свідчать про таке:

- 30% опитаних – розташування ВНЗ;
- 39% – ціна за навчання;
- 48% – імідж ВНЗ;
- 86% – якість освіти;
- 21% – відсутність додаткової платні за навчання, крім офіційної;
- 42% – рейтинг ВНЗ;
- 4% – не відповіли на запитання.

Навряд чи наведені результати дослідження потребують якихось глибоких коментарів. Треба лише зазначити, що, окрім якості освіти й іміджу навчального закладу, досить значущим чинником для абітурієнтів слугувала ціна за навчання. Але не настільки значущим, щоб вони відмовилися від вступу до недержавного ВНЗ.

Водночас не менш важливою обставиною було те, яким чином здійснювали абітурієнти вибір ВНЗ остаточно, тобто термін прийняття рішення про вступ саме до цього вищого навчального закладу. Зрозуміло, що результати дослідження могли б бути різними для різних ВНЗ, враховуючи їх престижність, наявність підготовки за різними спеціальностями та низку інших чинників. Щодо подібного вибору, коли мова йшла про недержавний ВНЗ, який абітурієнти оцінювали достатньо високо, подібні рішення були такими:

- 53% опитаних студентів-першокурсників, хоча й подавали документи в декілька ВНЗ й на декілька спеціальностей (цікаво, що 24% опитаних принесли документи тільки до одного ВНЗ), знали, що хочуть навчатися саме в Університеті Альфреда Нобеля;
- 35% подавали документи в декілька ВНЗ, але визначали навчання в Університеті Альфреда Нобеля як один з прийнятих варіантів;
- 8% опитаних бажали навчатися в іншому ВНЗ, але обставини склалися таким чином, що їм довелося обрати цей університет (інші опитані не відповіли на запитання).

Зрозуміло, що одним з найважливіших аспектів проведеного дослідження було визначення причин вибору абітурієнти відповідного навчального закладу (див. табл.). Ми вважаємо, що ієрархія цих причин відображає загальну картину того, які чинники впливають на молодь, що обирає для навчання недержавні ВНЗ.

Головною серед цих причин є, безумовно, якість освіти, яку надає вищий навчальний заклад. Саме в цьому, на наш погляд, є проблема того, що в низці недержавних навчальних закладів дуже різко знижується кількість студентів, що обирають їх для вступу. Те саме можна сказати й про численні філіали як приватних, так і державних навчальних закладів. Сьогодні, дійсно, незначна кількість недержавних ВНЗ може забезпечити якісну освіту, має гарних викладачів, добре обладнані технікою, комп'ютерами тощо.

**Причини вибору студентами-першокурсниками
для вступу Університету Альфреда Нобеля, %**

Варіанти відповіді	Причини вибору університету	Основна причина вибору університету
Спеціальність, за якою хотіли б навчатися, є тільки в цьому університеті	12	6,0
Чули й самі так вважають, що освіта, здобута в цьому ВНЗ, якісна, значно краща, ніж в інших ВНЗ	67	34,0
Чули, що у ВНЗ гарні викладачі, професори	71	3,2
Знали, що цей ВНЗ оснащений гарним обладнанням: комп'ютерами, лінгафонними кабінетами	42	2,0
Знали, що в ньому проводиться серйозна підготовка з іноземних мов	48	10,4
Чули, що є можливість здобути у ході підготовки другу спеціальність	22	0
Багато чули про гарну бібліотеку ВНЗ, наявність у ній великої кількості сучасної навчально-методичної літератури	14	0
Чули, що студенти ВНЗ проходять стажування, навчаються за кордоном	68	10,0
Хотіли навчатися у ВНЗ, де гарні відносини між викладачами та студентами, гарна організація навчального процесу	61	6,0
Чули, що до цього ВНЗ легко вступити	12	2,0
Чули дуже гарні відгуки про університет від знайомих, друзів, родичем	64	6,4
Чули, що в цьому ВНЗ добре організований відпочинок, дозвілля студентів, проводяться цікаві молодіжні заходи тощо	26	0,8
Чули, що у ВНЗ гарні зв'язки з підприємствами, комерційними структурами, його випускники краще працевлаштовуються	48	6,8
Чули, що в цьому ВНЗ не беруть додаткової платні за здавання заліків, іспитів, відсутні хабарі	56	4,8
Інші причини	0	1,2
Важко відповісти	1	6,4

Ще дві ключові причини популярності ВНЗ, у якому проводилося дослідження (і це також, вважаємо, притаманне орієнтаціям тих, хто вступає до недержавних ВНЗ), це серйозна підготовка з іноземних мов і можливість навчання, стажування в закордонних вищих навчальних закладах. Тобто (і це сьогодні не є таємницею), багато студентів, ще при вступі до вищого навчального закладу, так би мовити, "примірюються" на навчання чи майбутню роботу за кордоном. Нарешті, четверта важлива причина, що приваблює абітурієнтів до вступу до недержавних ВНЗ, це більше можливостей працевлаштування після закінчення навчання. І це зрозуміло, оскільки значна кількість випускників недержавних ВНЗ йдуть працювати на фірми й підприємства своїх батьків і родичів.

Зрозуміло, що й обирають вони вищий навчальний заклад у багатьох випадках, розраховуючи на подібне працевлаштування.

Дуже цікава, на нашу думку, інформація здобута в процесі дослідження про джерела інформації, через які майбутні студенти недержавних ВНЗ вперше дізнаються про ВНЗ. Так, студенти Університету імені Альфреда Нобеля, судячи за результатами проведеного дослідження, вперше почули про вищий навчальний заклад практично у більшості випадків з каналів міжособистісної комунікації: 22% опитаних – від батьків та родичів; 20% – від друзів та знайомих; 18% – від товаришів, родичів, які навчаються або навчалися в цьому ВНЗ. Інша річ, що вже більш детальну, повну інформацію вони, окрім цих джерел, здобували на сайті університета (62% опитаних), на днях абітурієнта, що проводяться в університеті (18%); із довідника абітурієнтів. Певну роль у процесі інформування про вуз відіграє телебачення.

Дуже цікавим є те, що серед найбільш важливих чинників, які серйозно вплинули на вибір майбутніми студентами ВНЗ, в першу чергу поради, рекомендації батьків, родичів, друзів (69% опитаних), а також бесіди з викладачами членами приймальної комісії безпосередньо у процесі подачі документів (30%). Водночас значно меншу роль відіграють такі заходи, як виступи викладачів безпосередньо у школах (9% опитаних), поради шкільних вчителів (15%), навчання на підготовчому відділенні (10% опитаних).

Висновки. Серед найважливіших чинників, які впливають на абітурієнтів у період вибору ними вищого навчального закладу, відзначаються: якість підготовки, навчання, імідж вишу та ціна за навчання. Трохи менше від половини опитаних подавали документи для вступу до ВНЗ лише в один ВНЗ і на одну спеціальність. Серед причин, які стимулюють вступ абітурієнтів до недержавного вищого навчального закладу, можна відзначити кращу, ніж в інших вишах освіти, яка здобувається в такому ВНЗ, серйозна підготовка з іноземних мов та можливість навчання і стажування за кордоном.

Список використаної літератури

1. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Ф. Карен, А. Фокс ; [пер. с англ.]. – К. : УАМ ; Вид. Хімджест, 2011. – 580 с.
2. Маркетинг : учеб. пособ. / О.В. Воронкова, К.В. Завражина, Р.Р. Толстяков и др. ; под общ. ред. О.В. Воронковой. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2013.

Полторак В.А. Основные факторы ориентации выпускников школ на услуги, которые предлагает негосударственный вуз, в условиях реализации концепции образовательного маркетинга

В статье рассмотрена проблема ориентации выпускников школ на поступление в негосударственные высшие учебные заведения в условиях широкой возможности выбора при принятии решения о поступлении в ряд вузов и на ряд специальностей. На основе анализа результатов социологического исследования выяснены основные причины выбора подобных вузов, среди которых в первую очередь лучшее, чем в других вузах, образование, возможность обучения, стажировки за рубежом.

Ключевые слова: *качество образования, причины ориентации молодежи на поступление в негосударственные вузы.*

Poltorak V. The main causes of school-leavers orientation on services of private educational establishment in the condition of educational marketing conception

The article analyses a number of issues connected with the reasons that influence the choice made by young people as to their study at private establishments of higher learning as well as with the hierarchy of reasons, which lead to such choice.

Among the most important reasons, that influence school leavers when they choose higher educational establishment are the following: quality of training, process of education, institution

image, price for education. Higher standards of education, the possibility to get higher language competence and the chance to continue their education abroad are also among the reasons that stimulate school leavers to join this or that private educational establishment. It is interesting to note that there is a specific bunch of causes that seriously influence school leavers decision. These causes are: advice and recommendations of parents, relatives, and friends as well as talks with members of admission board when future student submit their documents. It is worth to be mentioned that such activities as meetings with university staff right at schools, recommendations of school teachers and study within the system of pre-training education, organized by higher educational establishments, play far less significant role in decision making.

Another subject of investigation was the sources of information which gave school leaver the first details about private educational institutions. Judging from the polling, the most reliable sources are: channels of interpersonal communication, friends and relatives, as well as those, who are studying or studied at the institution or university. Extra detail are taken from university sites, university enrollment activities, university reference books and TV programmes.

Key words: *quality of education, the reasons of youth orientation on private establishment entry.*

МІСЦЕ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті подано аналіз особистісно-професійних якостей соціального педагога й визначено актуальність формування толерантності в майбутніх соціальних педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: толерантність, особистісно-професійні якості соціального педагога, професійна компетентність, емпатія.

На сучасному етапі розвитку нашої держави спостерігається загострення різноманітних за змістом і масштабом геополітичних, міжнаціональних, етнічних, екологічних, релігійно-моральних суперечностей, тому виникає необхідність глибокого осмислення шляхів прийняття системи цінностей, в основі якої лежать такі поняття, як: консенсус, компроміс, толерантність, співчуття, розуміння, емпатія тощо.

На нашу думку, конгломератом гуманних суспільних відносин у країні може стати соціальний педагог, тому що однією з головних цілей і духовно-моральних основ соціально-педагогічної діяльності є формування толерантних відносин у соціумі. Але якщо ми хочемо підготувати висококваліфікованого професіонала в галузі соціальної педагогіки, то необхідно, крім набуття знань, сформувати в людині толерантне ставлення до інших людей, високі моральні якості, без яких неможливо говорити про гідність особистості та професії. Толерантність є основним компонентом професійної компетенції соціального педагога, основою його професійної свідомості, й необхідно формувати її у студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки [5]. Толерантність – це моральна якість особистості, яка характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної належності, до інших поглядів, звичок. Вона є ознакою впевненості в собі й усвідомленості надійності власних позицій, виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння та узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз’яснення та переконання.

Класики вітчизняної та зарубіжної педагогіки вивчали проблеми толерантності. Серед них Я.А. Коменський (розробка універсальної програми “Панпедія” щодо формування вміння жити в мирі з іншими людьми), К.Д. Ушинський (розвиток “моральної звички” толерантної поведінки), В.А. Сухомлинський (“школа виховання добрих почуттів” на основі принципів толерантності) та інші.

Проблемі толерантності присвячені дисертації: Т.М. Білоус “Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови”, В.М. Золотухіної “Генезис та актуалізація поняття “терпимість” в європейській філософській традиції”, П.Ф. Комогорової “Формування толерантності в міжособистісних відносинах студентів вищих навчальних закладів”, Ю.В. Тодорцевої “Формування толерантності майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки”.

Мета статті – проаналізувати особистісно-професійні якості соціального педагога й визначити актуальність формування толерантності в майбутніх соціальних педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Професійно важливими якостями соціального педагога є такі властивості особистості, які дають змогу з найбільшим ефектом і результативністю вирішувати основні завдання соціально-педагогічної діяльності. Серед них найважливішими, на думку фахівців [3; 6], є такі: професійна компетентність; типологічний підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму при аналізі конкретної ситуації; міцність засвоєння професійних цінностей, таких як гуманність, справедливість, самовизначення, конфіденційність, безкорисність і чесність у професійній діяльності; свідоме й розумне використання власних якостей і диференційоване застосування навичок спілкування з професійною метою; відповідальність і самодисципліна, глибока й щира зацікавленість у вирішенні проблем клієнта й позитивних результатах роботи.

На думку В.Н. Келасьєва [3], параметрами професійно важливих якостей, які формуються в процесі підготовки у ВНЗ соціальних педагогів, є: характеристики фізичного й психічного здоров'я, усвідомленість професійного вибору, ціннісні орієнтації особистості, психологічні особливості особистості, риси характеру – толерантність, емпатійність, відповідальність, самоконтроль, ввічливість, великодушність.

В.Г. Бочарова виділяє основні блоки професійно важливих якостей, яких повинні набути майбутні соціальні педагоги під час навчання у ВНЗ: професійна обізнаність, ставлення до людей, морально-етичні якості, організаторсько-комунікативні здібності, нервово-психічна витривалість.

Для отримання відповіді на питання “Яким повинен бути соціальний педагог?” опитано 40 студентів другого курсу, які назвали декілька найбільш професійно важливих, на їх думку, якостей соціального педагога й відзначили, які якості необхідні, а які – недопустимі.

Як найбільш професійно важливі якості соціального педагога студенти відзначили:

- 1) доброту, людяність, любов до людей, емпатію, терпимість і терпіння (толерантність) (41%);
- 2) високий професіоналізм, володіння знаннями з педагогіки, психології тощо (36%);
- 3) комунікабельність (23%).

Також були названі такі якості: порядність (22%), чесність (17%), висока моральність (16%), відповідальність (16%), працездатність (13,5%), життєвий досвід та знання людини (11%), повага до людини (7%), ініціативність (5%).

Якості, які недопустимі в роботі соціального педагога: агресивність, жорстокість (30%), невміння вирішувати конфлікти ситуації (28%), некомпетентність (25%), нечуйність до болю іншого (13%), грубість, нестриманість (10%), авторитарність (4%).

Процес формування толерантності студентів включає кілька етапів. На першому етапі необхідно надати майбутнім соціальним педагогам знання про права людини, межі толерантності. З цією метою доцільно використовувати бесіди, діалоги, аналіз конкретних ситуацій. Особливе значення має проведення дискусій, завдання яких полягає в тому, щоб надати можливість отримати різноманітну інформацію від співрозмовників, перевірити й уточнити власні уявлення та погляди на обговорювану проблему, застосувати наявні знання в процесі спільного вирішення навчальних завдань. На цьому етапі триває процес уточнення очікувань студентів з формування толерантності й здійснюється діагностика на основі різних методик.

На другому етапі необхідно створити передумови для вироблення вмінь розуміти іншу людину й контролювати власний емоційний стан. Вирішення цих завдань відбувається шляхом залучення студентів до ігрових вправ, бесід, перегляду відеосюжетів.

Провідним засобом на цьому етапі будуть елементи соціально-психологічного тренінгу, що дають змогу зрозуміти основні особливості іншої людини.

На третьому етапі необхідно стимулювати майбутніх соціальних педагогів на самостійний пошук толерантних способів взаємодії та створення передумов для набуття здатності до здійснення толерантних дій. У зв'язку з цим важливо використовувати соціально-психологічний тренінг, дискусії, аналіз конкретних ситуацій. Основним засобом є рольова гра, що сприяє закріпленню форм поведінки на основі толерантності.

Ефективним засобом формування толерантності є соціально-психологічний тренінг. При цьому формування толерантності має бути засноване на системному підході й визначатися як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності, через визнання можливих толерантних відносин, до доброзичливих відносин у малій групі, від них – до становлення толерантності, яка виходить за межі тренінгової групи, готовність особистості до самовдосконалення.

Програма формування толерантності передбачає реалізацію таких умов:

- 1) усвідомлення особистістю проблеми толерантності, прагнення до самопізнання й самовдосконалення;
- 2) оцінка себе як толерантної особистості, формування прийняття індивідуальності іншої людини;
- 3) формування взаєморозуміння та ефективної взаємодії;
- 4) оцінювання досягнутих результатів у ході тренінгу;
- 5) використання активних методів навчання.

Заняття повинні мати дискусійний характер взаємодії між учасниками. Викладач може активно використовувати такі методи організації діяльності, як діалог, мозковий штурм, рольові ігри, ділові ігри, тренінгові вправи тощо. У ході дискусії з'являється можливість обговорювати етичні ідеї, з'ясовувати поняття, висувати гіпотези, оцінювати можливі наслідки з них. Цінність такої роботи полягає в тому, що вона розвиває навички дослідження та міркування.

Як основні критерії сформованості толерантності в студентів необхідно виокремити:

- 1) вміння контролювати себе;
- 2) подолання егоцентризму;
- 3) співчуття;
- 4) усвідомлення неправомірності примусової дії;
- 5) критичність у виборі стилю поведінки;
- 6) втілення в реальній діяльності обраних альтернатив поведінки.

Висновки. Отже, толерантність поєднує багато особистісно-професійних якостей соціального педагога, але при цьому не є з ними тотожним поняттям. Толерантність – це та суть, з якої ці й багато інших понять народжуються. Воно нерозривно пов'язане із соціальною сутністю людини та діє в межах певної культури. Толерантність одночасно існує в міжособистісних стосунках, є загальнолюдською цінністю, психологічною основою спілкування, моральним принципом людської взаємодії.

Список використаної літератури

1. Бочарова В.Г. Педагогіка соціальної роботи / В.Г. Бочарова. – К. : Аргус, 1994. – 217 с.
2. Зимняя И.А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс / И.А. Зимняя // Социальная работа. – 1992. – Вып. 6. – С. 85–91.
3. Келасьев В.Н. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / В.Н. Келасьев, И.В. Яковлева, Н.М. Полуэктова и др. – М., 1994. – 127 с.

4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2004. – 173 с.
5. Краткий словарь иностранных слов / сост. С.М. Локшина. – М. : Русский язык, 1984. – 352 с.
6. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России / Р.М. Куличенко. – Тамбов : Изд-то ТГУ, 1997. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013.

Польшина Ю.Ю. Место толерантности в системе личностно-профессиональных качеств социального педагога

В статье проведен анализ личностно-профессиональных качеств социального педагога и определена актуальность формирования толерантности у будущих социальных педагогов во время обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: толерантность, личностно-профессиональные качества социального педагога, профессиональная компетентность, эмпатия.

Polshyna Y. The place of tolerance in the system of personal and professional qualities of specialists in social education

At the present stage of development of our country there is acute different in content and scope of geopolitical, ethnic, environmental, religious and moral contradictions. Therefore there is a need for deeper understanding by adopting values.

Conglomerate humane social relations in the country can be a social pedagogue, as one of the main goals of spiritual and moral foundations of social and educational activities is the formation of tolerant relations society. Tolerance is a major component of professional competence of social workers, it is the basis of his professional consciousness and to form of the students during their studies in higher education.

Tolerance is the moral quality of the individual that characterizes tolerance of others, regardless of their ethnic, national or cultural identity, tolerance of other beliefs and habits.

In order to determine the place of tolerance in the system of personal competencies social workers, we have analyzed the literature, which highlights the issue.

Professionally important qualities of social pedagogy are those of the individual properties that allow the biggest effect and performance to solve the basic problem of social and educational activities. Among them the most important are: professional competence, typological approach to professional tasks at a professional automatism in the analysis of a particular situation, the strength of the assimilation of professional values such as humanity, justice, self-determination, privacy, disinterestedness and integrity in their professional activity, conscious and wise use own characteristics and differential application of communication skills in a professional capacity, responsibility and self-discipline, deep and sincere interest in solving customer problems and positive results of work.

According V.N. Kelasyeva, the parameters of professionally important qualities that are formed during the preparation of high school teachers of social include: characteristics of physical and mental health, awareness of professional choices, values, individual psychological characteristics of personality traits – tolerance, empathy responsibility, self-control, courtesy, generosity.

Process tolerance students includes several stages. The first step is to provide future social workers knowledge about human rights, tolerance boundaries. The second step is to create the preconditions for the development of skills and understanding of the other person to control their own emotional state. The third step is to encourage future social workers to search tolerant ways to interact and create conditions for acquiring the ability to exercise tolerance actions.

Tolerance is a universal value, a psychological basis for communication, moral principles of interpersonal interaction.

Key words: tolerance, personal and professional qualities of specialists in social education., professional competence, empathy.

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ: СУТНІСТЬ І РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті актуалізовано проблему формування професійних цінностей як аксіологічної основи особистості сучасного фахівця. Визначено сутність феномену “професійні цінності”; висвітлено підходи науковців до класифікації професійних цінностей і впливу професійних цінностей на становлення сучасного фахівця; виявлено залежність системи професійних цінностей від соціально-економічних і політичних змін у суспільстві; доведено необхідність урахування специфіки професійної діяльності у визначенні системи професійних цінностей фахівців певних напрямів.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійні цінності, професійна діяльність.

Реформування системи освіти в Україні передбачає, що вищі навчальні заклади будуть випускати освічених і енергійних людей, морально зорієнтованих, щиро стурбованих майбутнім країни, здатних відповідально ставитись до своєї професійної діяльності й до пошуку моральних шляхів розв'язання професійних завдань. Така підготовка фахівців неможлива без формування в них системи професійних цінностей.

Проблема цінностей широко досліджується у психолого-педагогічній науці. Так, у працях В. Василенко, О. Дробницького, М. Кагана, А. Ручки, В. Тугаринова та інших приділено увагу філософському й соціологічному контексту феномену цінностей. Значною мірою висвітлено в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, Е. Фромма, В. Франка та інших психологічні аспекти цінностей і ціннісних орієнтацій. У дослідженнях Л. Божович, Е. Зеєра, І. Зимньої, Й. Ісаєва, Є. Климова, Н. Крилової, А. Маркової, В. Мудрика, В. Сластьоніна, Н. Шуркової та інших розкрито ціннісні орієнтації з погляду професійного самовизначення особистості та впливу освіти на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Незважаючи на значний науковий доробок у розвитку теорії цінності та їх формуванні в особистості в процесі навчання та професійної підготовки, слід вказати, що на сьогодні праць, присвячених професійним цінностям, досить мало. Здебільшого науковці досліджують проблема формування професійно-ціннісних орієнтацій, вивчають структуру й динаміку ціннісних орієнтацій, роль ціннісних орієнтацій у механізмі соціальної регуляції поведінки, взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з індивідуальними особливостями людини, із професійною спрямованістю тощо.

Разом з тим слід пам'ятати, що ціннісні орієнтації, будучи одним з головних елементів духовної структури особистості, не збігається з усією сукупністю властивих конкретній людині уявлень про цінне. Фактично ціннісні орієнтації є елементом світогляду людини. Однак без наявності цінностей неможливо визначити своє ставлення до світу та самого себе, неможливо сформувати обумовлені цим ставленням провідні життєві позиції, переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності, тобто самі ціннісні орієнтації. Тому проблема дослідження професійних цінностей в умовах сучасних змін набуває сьогодні особливої гостроти.

Метою статті є визначення сутності феномену професійних цінностей та його ролі у формуванні особистості сучасного фахівця.

Цінність є складною міждисциплінарною категорією, яка не має єдиного трактування. Однак науковці погоджуються з тим, що *цінності* є тим, чому людина надає особливого значення і що забезпечує свідомий вибір цілей і засобів їх досягнення.

Освоєння цінностей відбувається в процесі соціалізації людини та має динамічний характер, оскільки розширення досвіду й знань впливає на характер її цінностей. Кожній особистості властива певна система цінностей. Професійні цінності, безумовно, посідають провідне місце в системі цінностей особистості. Їх формування, вважає Н. Нікітіна, стає важливою умовою не тільки професійного самовизначення, але й становлення особистості молодшої людини в цілому [1]. Наявність в особистості професійних цінностей, на думку дослідниці, забезпечує відповідальне ставлення до справи, підштовхує її до пошуку, творчості, вдосконалення і, певною мірою, компенсує недостатньо розвинуті вміння й навички; відсутність професійних цінностей може призвести до професійного краху, втрати майстерності.

За А. Поздняковою, професійні цінності можна визначати як похідні від загальнолюдських, групових і особистих цінностей [2]. Якщо загальнолюдські цінності і цінності будь-якого соціуму формуються в людини родиною, школою, в процесі стихійної соціалізації, то професійні цінності – під час професійної освіти й відповідної діяльності. Наявність професійних цінностей дає змогу фахівцеві співвіднести конкретні професійні ситуації, в яких він діє, зі всією системою цінностей. Тобто професійні цінності виступають регулятором поведінки особистості в професійній діяльності й багато в чому визначають професійну орієнтацію особистості.

Під професійними цінностями розуміють предмети, явища та їх властивості, необхідні суспільству й особистості як засоби задоволення особистих і соціальних потреб. Вони формуються в процесі засвоєння особистістю суспільного досвіду й відображаються в її цілях, переконаннях, ідеалах та інтересах.

Якщо інтерпретувати розуміння З. Равкіним педагогічних цінностей, то професійні цінності являють собою норми, що регламентують професійну діяльність і виступають пізнавально-діючою системою, яка опосередковує та поєднує наявний у суспільстві світогляд на професійну галузь і діяльність фахівця. Професійні цінності об'єктивні, оскільки складаються історично в ході розвитку суспільства, певної професійної сфери й фіксуються у відповідних до неї науках у вигляді ідей, концепцій, теорій [3].

До найбільш значущих цінностей професійної діяльності зараховують цінності вищого порядку, які характеризують ставлення фахівця до різних аспектів професійної діяльності: цінності, пов'язані із сутністю професійної діяльності, із знанням професії суспільством, а також цінності професійного зростання, самоствердження, матеріальної винагороди за працю. Відповідно до цього під професійними цінностями В. Оссовський розуміє значущість професійної діяльності для суспільства й особистості, а також значущість різних сторін професійної діяльності, до яких у суб'єкта формується певне ставлення [4]. Виходячи із цього, для формування професійних цінностей особистості необхідно визначити, чим саме обрана професія значуща для суспільства й самої особистості, які сторони професійної діяльності викликають в особистості позитивне ставлення.

Підтримує цю позицію й В. Мальцев, який вважає, що професійні цінності – це орієнтація особистості на професійну діяльність та усвідомлення її значущості серед інших видів діяльності [5]. Однак розуміння професійних цінностей без урахування специфіки конкретної професії неможливо.

На думку Є. Клімова, для кожної професії властива власна система цінностей. Науковець вважає, що професійно важливі якості є похідними від моральних якостей особистості й ієрархії її системи цінностей. Погоджуємось з цим висловлюванням, однак вважаємо, що для цілого спектра професій перелік професійно важливих якостей буде збігатися, що не сприяє конкретизації тих професійних цінностей, які важливо сформулювати в особистості фахівця у певному виді професійної діяльності.

У цьому контексті певне значення має класифікація професійних цінностей педагога, розроблена Й. Ісаєвим. Виходячи з типології професійних цінностей Й. Ісаєва, можна виділити цінності-цілі, цінності-ставлення, цінності-знання, цінності-уміння й цінності-якості. Як зазначає у своєму дослідженні Н. Шемигон, очевидним є взаємозв'язок між групами цінностей: цінності-цілі визначають характер цінностей-знань і цінностей-умінь, цінності-ставлення залежать від цінностей-цілей і цінностей якостей тощо [6].

Цей перелік цінностей є узагальненим, і його можна застосувати до будь-якого виду професійної діяльності. При цьому необхідно пам'ятати, що загальна для певного виду діяльності система професійних цінностей, з одного боку, буде мати індивідуальний характер, з іншого – має бути пов'язана із загальними для суспільства цінностями. Досліджуючи проблему формування професійних цінностей майбутніх фахівців у сфері фізичної культури, О. Горбенко зауважує, що “особистісні професійні цінності кожного фахівця повинні відповідати прогресивним суспільним цінностям, визначати специфічні групові цінності у світі професії, відображати внутрішній світ, індивідуальні життєві цілі, ідеали, якості людини як унікальної особистості” [7]. Саме тому, на думку дослідниці, в основу індивідуальних варіантів персональних цінностей майбутніх фахівців певного профілю необхідно вносити систему загальних суспільних цінностей. Відповідно до цього О. Горбенко визначає професійні цінності як цілісну систему головних орієнтирів професійної діяльності, які забезпечують утворення нових системних якостей і надають особистості змогу ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

У контексті цього ряд науковців в основу класифікації професійних цінностей закладають соціальний аспект, намагаючись вписати професійну діяльність у структуру соціуму й соціальних відносин. При цьому виділяють суспільно-професійні, професійно-групові й особистісно-професійні цінності. Суспільно-професійні цінності відображають характер і зміст цінностей, що функціонують у різних соціальних системах, виявляються у суспільній свідомості у формі моралі, релігії, філософії. Це ідеї, уявлення, норми й правила регламентують професійну діяльність і спілкування в межах всього суспільства. Професійно-групові цінності є сукупністю ідей, концепцій, норм, які регламентують і спрямовують професійну діяльність у межах відповідних професійних інститутів. На формування професійно-групових цінностей впливають ЗМІ, суспільна думка, релігія, мораль тощо. Особистісно-професійні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, яка відображає її цільову й мотиваційну спрямованість. За Е. Зеєром, аналіз особистості фахівця тієї чи іншої професії, його ставлення до світу неможливий без вивчення системи його ціннісних орієнтацій, які є одним із центральних особистісних утворень. Залежно від структури ціннісних орієнтацій особистості, поєднання та ступеня переваг щодо інших цінностей можна визначити, на які цілі спрямована професійна діяльність людини.

Однак, як вказують О. Коротаєва й О. Матвейчук, необхідно пам'ятати, що в процесі набуття суб'єктивного досвіду, усвідомлення суспільних і групових цінні-

сних настанов змінюється й світоглядна картина світу індивіда, а це в певних умовах може вплинути й на формування професійно-групових цінностей [8]. На думку дослідниць, кожен фахівець, акумулюючи суспільно-професійні й професійно-групові цінності, будує особистісну систему цінностей, елементи якої набувають вигляду аксіологічних функцій. Тому професійні цінності – це ті орієнтири, які стають основою вибору, освоєння та виконання своєї професійної діяльності, а також засоби, що забезпечують особистісний соціально значущий результат будь-якої професійної діяльності.

Узагальнюючи погляди науковців на сутність професійних цінностей, вважаємо, що під **професійними цінностями** можна розуміти *найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору та оволодіння професією, професійного зростання й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів.*

Професійні цінності є стратегічними цілями, які спонукають людей до сумісних цілей, що визначає значущість для майбутнього фахівця орієнтуватися в них, тому завданням вищого навчального закладу стає створення оптимальних умов для формування професійних цінностей майбутніх фахівців.

Однак процес освоєння цінностей, у тому числі й професійних, відповідно до О. Леонтьєва, не означає “просте входження, переливання суспільно вироблених значень, цінностей у свідомість суб’єкта, необхідним стає діалектичний їх перехід” [9].

Як зазначає О. Спірін, “привласнення професійних цінностей починається з моменту вибору та оволодіння професією й триває упродовж усієї професійної діяльності” [10]. Це привласнення супроводжується усвідомленням особистістю своєї професійної ідентичності; зміною критеріїв вибору професії, ставленням до себе як до професіоналу й можливістю здійснити рефлексію свого професійного розвитку; формуванням і розвитком професійних ідеалів.

Тому В. Бодров вказує, що становлення майбутнього фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі має бути підпорядковано меті “забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда в конкретних типових життєвих та професійних умовах”, що дає змогу сформувати професійні цінності у студентів і стійких рис їх особистості, характерних для майбутнього виду діяльності [11].

Разом з тим зміни, які відбуваються в суспільстві, ускладнюють процес формування професійних цінностей. В. Білокур, аналізуючи результати досліджень українських науковців (А. Бойко, Н. Лясніков і Ю. Ляснікова, Л. Панченко, А. Похресник, С. Шудло та ін.), робить висновок, що соціально-економічні й політичні зміни останніх десятиліть значною мірою вплинули на світоглядні орієнтації молоді, що не могло не змінити саму сутність професійних цінностей. Сучасним студентам сьогодні притаманні демократичні й ринкові цінності, зовсім іншим став підхід до діяльності взагалі та в обраній професійній сфері. Певне руйнування традиційної системи професійних цінностей відбувається на тлі відродження духовно-культурних цінностей і включення їх у систему загальносуспільних цінностей, що суттєво впливає на зміст і сенс професійної діяльності.

Як вказує В. Молодиченко, глобалізаційні процеси здійснюють не тільки позитивний, а й негативний вплив на формування цінності сучасного суспільства. Оскільки взаємозв’язок цінностей та освіти є безперечним, то сама сучасна освіта “перенасичена внутрішніми аксіологічними суперечностями”, тому важливо зміст професійної освіти наповнювати “сміслом і загальнолюдськими цінностями, нор-

мами людяності і гуманізму” [12]. Тобто будь-які зміни в світогляді сучасної молоді потребують орієнтації на нові освітні цінності й ідеї, пошуку ефективної системи професійної підготовки, модернізації її методів і форм, розробки нових педагогічних умов формування професійних цінностей.

Безперечно, процес вибору професії та подальше навчання у вищому навчальному закладі стали сьогодні для багатьох студентів прагматичними, цілеспрямованими, адекватними наявним соціально-економічним перетворенням. Однак цінності професійної освіти як самостійний соціальний феномен, який має соціокультурну, особистісну й статутну привабливість, зберігається як певна перспектива. Досліджуючи проблеми формування професійної свідомості студентів, С. Левшин виявив декілька груп цінностей, пов’язаних з професійною діяльністю та значущих для студентів з погляду майбутньої реалізації у професії, а саме:

- цінності, пов’язані із самоствердженням у суспільстві, найближчому соціальному середовищі (суспільна значущість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, близьких, знайомих тощо);
- цінності, пов’язані із задоволенням потреби у спілкуванні (постійна робота з людьми, можливість спілкування з різними людьми тощо);
- цінності, пов’язані із самовдосконаленням (творчий і різноманітний характер праці, можливість постійно займатися улюбленою справою, постійно оновлювати свої знання тощо);
- цінності, пов’язані із самовираженням (зацікавленість діяльністю, можливість впливати на людей, відповідність діяльності здібностям тощо);
- цінності, пов’язані з утилітарно-прагматичними запитами особистості (гарний заробіток, можливість просування по службі тощо) [13].

На думку науковця, частина цих цінностей виникає в процесі оволодіння професією й осмислення майбутньої професійної діяльності, решта – під час набуття практичних навичок діяльності в реальних умовах. Однак усі вони знаходять своє відображення у змісті прав і обов’язків конвенціональних і особистісних ролей фахівця, що визначає професійно-ціннісні орієнтації в його діяльності. З другого боку, домінування тих чи інших професійних цінностей, своєрідність їх поєднання, а також стабільність будуть визначати “арсенал” конвенціональних і особистісних ролей фахівця.

На наш погляд, таке бачення впливу професійних цінностей на становлення фахівця дає змогу студентам оволодівати типовими професійними завданнями й ролями, а також створювати власний їх багаж. Це забезпечує багатofункціональне оволодіння професією на підставі виявлення індивідуальних особливостей і аксіологічної спрямованості кожного студента. При розв’язанні такого складного завдання вищі навчальні заклади забезпечать підготовку професіоналів нового типу, здатних ефективно працювати в нових економічних умовах.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури дав змогу встановити, що науковці здебільшого вивчають проблему професійно-ціннісних орієнтацій і відсутність чітко визначеної системи професійних цінностей призводить до підготовки фахівців без твердої аксіологічної основи. Дослідження підходів науковців свідчить про розуміння професійних цінностей як найбільш значущих для особистості явищ, які визначають смисл, регламентують і спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору й оволодіння професією, професійного зростання та отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів.

Під впливом соціально-економічних і політичних змін останнім часом відбуваються суттєві деформації в системі цінностей суспільства, що не може не вплинути на професійні цінності й ієрархію їх у свідомості особистості. Тому завданням вищої освіти стає пошук нових механізмів та інструментів формування професійних цінностей у майбутніх фахівців у процесі їх підготовки в системі вищої освіти. Однак оновлення шляхів формування професійних цінностей повинно відбуватися з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, її ролі й місця в системі суспільного розподілу праці.

Список використаної літератури

1. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография / Н.Н. Никитина. – М. : Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.
2. Позднякова А.Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анастасия Леонидовна Позднякова. – Чита, 2011. – 323 с.
3. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.
4. Оссовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 / В. Л. Оссовский. – К., 1986. – 47 с.
5. Мальцев В.А. Профессиональная система ценностей социального работника [Электронный ресурс] / В.А. Мальцев. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2492.htm>.
6. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.Ю. Шемигон. – Х., 2008. – 20 с.
7. Горбенко Е.В. К проблеме формирования системы профессиональных ценностей студентов высших учебных заведений физической культуры в современных условиях / Е.В. Горбенко // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 2. – С. 23–26.
8. Коротаева Е.В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Е.В. Коротаева, Е.М. Матвейчук // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 11–14.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972 – 376 с.
10. Спирин А.П. Профессиональные ценности современного педагога [Электронный ресурс] / А.П. Спирин. – Режим доступа: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=565.
11. Бодров В.А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В.А. Бодров, Л.Д. Сыркин // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 73–81.
12. Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх практик / В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 78–82.
13. Левшин С.В. Формирование профессионального самосознания студентов как фактор успешной адаптации в профессии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергей Валентинович Левшин. – Омск, 2011. – 215 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Потуй Ю.П. Профессиональные ценности: сущность и роль в формировании личности современного специалиста

В статье актуализирована проблема формирования профессиональных ценностей как аксиологической основы личности современного специалиста. Определена сущность феномена “профессиональные ценности”; рассмотрены подходы ученых к классификации профессиональных ценностей и роли профессиональных ценностей в становлении современного специалиста; выявлена зависимость системы профессиональных ценностей

от социально-экономических и политических изменений в обществе; доведена необходимость учета специфики профессиональной деятельности при определении системы профессиональных ценностей специалистов конкретных направлений.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, профессиональные ценности, профессиональная деятельность.

Potuy Yu. Professional values: essence and role in formation of the identity of the modern expert

In article the problem of formation of professional values as axiological basis of the identity of the modern expert is staticized. It is revealed that recently scientists mainly investigate a problem of professional and valuable orientations of the personality that doesn't promote full formation of an axiological basis at future expert. The essence of professional values as the most significant for the identity of the phenomena which define sense is defined, regulate and direct professional activity, and also will melt a basis for a choice, mastering by a profession and professional growth. The role of professional values in formation of the modern expert is defined.

Approaches of scientists to classification of professional values therefore public and professional, professional and group and personal and professional values are allocated are considered. Dependence of system of professional values on social and economic and political changes in society is revealed. Need of the accounting of specifics of professional activity is finished at definition of system of professional values of experts of the concrete directions. It is revealed that for modern youth the values connected with self-affirmation in society, effective communication, self-improvement, self-expression, utilitarian and pragmatism inquiries are most significant.

Key words: values, valuable orientations, professional values, professional activity.

УДК 378.147:37.013.42.

Т.А. ПРИКОТЕНКО

ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ І АРТ-ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано актуальні питання арт-педагогіки й соціально-педагогічні аспекти розвитку молоді. Завдяки методам і прийомам арт-педагогіки можна розкрити приховані таланти та творчі можливості студентів для самовираження й самопізнання, допомогти їм набутти необхідних комунікативних навичок і досвіду творчої роботи як у колективі, так і індивідуально.

Ключові слова: арт-педагогіка, мистецтво, корекція, художньо-творча діяльність, психологія особистості.

Одним із перспективних видів навчання дітей і молоді є арт-педагогіка, яка, використовуючи мистецькі надбання, розкриває можливості для досягнення позитивних змін у їхньому інтелектуальному, соціальному й емоційному розвитку. Як впливає з аналізу літературних джерел, а саме праць Л. Виготського, А. Граборова, В. Кащенко, О. Копитіна, І. Левченко та інших, арт-педагогіка є синтезом мистецтва й педагогіки, – саме вони забезпечують процес художнього розвитку дітей і направляють його на формування основ художньої культури особистості через творчу діяльність (музичну, образотворчу, театральну-ігрову) [1, с. 25].

У сучасних дослідженнях у галузі арт-педагогіки наголошено на позитивному впливі мистецтва на розумову діяльність особистості. Науковці С. Міловська та І. Євтушенко, наприклад, зауважували, що в процесі занять музикою чи співом активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність, стійкість уваги [1, с. 19]. Образотворче мистецтво допомагає диференціювати зовнішні сприйняття, а також забезпечує розвиток довільної уваги, уяви, мови, комунікації.

Ідея “виховання засобами мистецтва” почала набувати активного розвитку із середини ХХ ст. Такі науковці, як Е. Бурно, Г. Бурковський, О. Гавель, А. Граборов, Н. Горобець, Ж. Демор, О. Карабанова, В. Кащенко, Н. Кузан, В. Тіменко, В. Тушева, Л. Фірсова, Р. Хайкін та інші, вказували на те, яку важливу роль у навчанні й вихованні відіграє мистецтво. Відомий учений Е. Сурно стверджував, що мистецтво є дуже важливим засобом виховання, позаяк воно впливає на формування моральних якостей у молоді, формує її мислення, допомагає сприймати світ у його гармонії, сприяє зростанню креативності і, зрештою, гармонізує саму людину [1, с. 18–19].

Для того, щоб проаналізувати та систематизувати суть, теоретичні й методологічні засади арт-педагогіки в суспільно-історичному контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки ХХ ст., необхідно окреслити перспективи використання виявлених здобутків у сучасних умовах.

За допомогою мистецтва можна ефективно корегувати певні аспекти самосвідомості студента. Саме арт-педагогіка дає змогу актуалізувати внутрішній потенціал особистості і сформувати її творчу позицію. Але для досягнення цієї мети, передує, необхідно підібрати індивідуальні методи роботи, які б у кожній конкретній педагогічній ситуації могли дати щонайбільший ефект. Тут слід враховувати цілий ряд факторів, у тому числі: мету та завдання виховання, вікові особливості студента, рівень підготовки, специфіку навчального завдання, майстерність педагога тощо.

Учені все більше вказують на можливості мистецтва в корекції психічних процесів у особистості, тим самим підтверджуючи ідею “виховання засобами мистецтва”, що набуло розвитку на початку ХХ ст.

Розглянемо окремі методи арт-педагогіки, завдяки яким можна досягнути найбільших успіхів у корегуванні психологічної атмосфери в колективі. Ці методи поділяють на виховні й навчальні, виходячи, в першу чергу, з:

- вікових, індивідуальних особливостей і можливостей реципієнтів;
- їх інтересів і схильностей;
- рівня підготовки;
- особливостей розвитку й рівня їхнього відхилення;
- мети й завдання художнього розвитку дітей;
- специфіки впливу кожного з видів мистецтва;
- форми організації художньої діяльності;
- обсягу і якості художньої інформації;
- майстерності педагога, рівня його володіння спеціальними технологіями:

педагогічними й художніми.

Таким чином, методи і прийоми художнього розвитку в арт-педагогіці органічно поєднуються з методами і прийомами корекційно-педагогічної роботи. Це вимагає від педагогів надзвичайно ретельного відбору методів та аналізу конкретної ситуації.

У ході дослідження було виявлено, що заняття арт-педагогікою зі студентами-соціологами допомогли налагодити психологічний клімат у колективі, активізувати їхні розумові процеси, розвинути інтелект, покращити роботу мовного апарату, сприяли оволодінню певними художніми засобами вираження, за допомогою яких їм легше було виявити власне ставлення до сприйняття світу в цілому й довкілля зокрема. Показовим у цьому аспекті можна назвати творчий експеримент на основі казкотерапії із IV курсом студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, завданням якого було налагодження міжособистісних стосунків усередині колективу та згуртування студентів за допомогою мистецтва. Для цієї мети була вибрана практична колективна розробка казки Г.Х. Андерсена “Гидке каченя” в техніці оригамі й кіригамі на конкурс до Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Метод казкотерапії був вибраний не випадково. Арт-терапія як гра тісно пов’язана зі спогадами дитинства, коли кожен, не замислюючись про спеціальну освіту, малював, ліпив, робив аплікації тощо.

Проте діяльність, яка заснована на власній художній творчості, була для студентів незвичною, новою, недослідженою. Жоден зі студентів не мав спеціальної художньої освіти і з технікою оригамі був раніше не знайомий.

Головна складність цього завдання полягала в тому, що студенти зовсім не володіли запропонованими художніми техніками й обирали героїв, не знаючи наперед про складність їхнього виготовлення. Проте у процесі підготовки конкурсного завдання студенти не тільки більш ґрунтовно оволоділи художньою культурою, насамперед досконало вивчили задану техніку, а й викристалізували свої морально-етичні й лідерські якості, навчилися працювати в колективі. У процесі роботи студенти зрозуміли, що таке взаємозалежність і відповідальність, а також усвідомили себе важливою і невід’ємною частиною колективу, набули початкових організаторських навичок.

Сама ж робота арт-педагога, передусім, була спрямована на психологічну корекцію як окремих учасників проекту, так і всього колективу в цілому.

Дослідження в галузі арт-педагогіки показують, що мистецтво розвиває особистість, розширює загальний і художній світогляд, реалізує його пізнавальні інтереси. Як своєрідна форма естетичного пізнання дійсності й відображення її в художніх образах, мистецтво дає змогу людині відчувати світ у всій його красі і через художні види діяльності навчитися його перетворювати [1, с. 19].

Педагогічний експеримент, що проводився в стінах Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, показав, що під час заняття художньою діяльністю у студентів-соціологів спостерігалось покращення розумової діяльності, сформувалося більш усвідомлене поняття “художня культура”, відбулася оптимізація асоціативної уяви, збагатилося світосприйняття, став більш помітним емоційний та інтелектуальний розвиток.

У процесі виготовлення практичної роботи студенти змогли підібрати нестандартні рішення проблем, розвинути свої творчі здібності і, головне, навчилися використовувати їх у повсякденному житті. Застосовуючи свій творчий потенціал, вони змогли створити принципово новий продукт і відмовитися від стереотипних моделей мислення та дії.

Арт-педагогіка дає змогу розкрити творчий потенціал і вийти за межі знань, подолати та звільнитися від обмежень. Це головна її особливість: оперувати засобами мистецтва й художньо-творчою діяльністю, маючи при цьому великий виховний потенціал. Арт-педагогіка здатна розвивати креативність в особистості, допомагає знаходити ефективні рішення і сприяє професійній самореалізації та зростанню.

У межах цієї статті спробуємо сформулювати особливі ознаки арт-педагогіки:

- оперування засобами мистецтва при вирішенні професійних педагогічних завдань (при цьому не акцентується увага на здобутті серйозної художньої освіти);
- створення в освітньому просторі системи морально-естетичної взаємодії на основі інтеграції педагогіки, мистецтва, психології;
- домінування діалогу педагога зі студентами в освітньому процесі;
- спільна художня творчість педагога і студента;
- “введення” творів мистецтва при вивченні найрізноманітніших предметів (засвоєння програмного матеріалу на внутрішньому, глибинному рівні сприйняття інформації);
- організація корекційно-компенсуючої, корекційно-розвивальної роботи зі студентами, що базується на їхній участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності.

Методи і прийоми арт-педагогіки розвивають і посилюють увагу до всієї гами почуттів, розкривають можливості для самовираження й самопізнання, допомагають набути комунікативних навичок і досвіду творчої роботи в колективі, розвивають уяву й творче мислення.

Арт-педагогічні техніки дають можливість безболісного доступу до глибинного психологічного матеріалу, стимулюють пророблення підсвідомих переживань, що забезпечують додаткову захищеність. Через роботу з невичерпними символами мистецтва розвивається асоціативно-образне мислення, а також блокується чи принаймні притуплюється розвиток систем негативного сприйняття довкілля.

Висновки. Таким чином, у результаті арт-педагогічної роботи створюються додаткові можливості для внутрішнього зростання особистості, відбувається перехід на глибші рівні взаємодії, що найбільше відповідають глибинній природі людини, її потребам і напрямкам розвитку.

Список використаної літератури

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
2. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
3. Шуть М. Музичні ігри як інноваційна технологія навчання молодших школярів творчості / М. Шуть // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27 (80). – С. 491–495.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Прикотенко Т.А. Художественное творчество и арт-педагогика в системе подготовки будущих социальных педагогов

В статье проанализированы актуальные вопросы арт-педагогики и социально-педагогические аспекты развития молодежи. Благодаря методам и приемам арт-педагогики можно раскрыть таланты и творческие способности студентов для самовыражения и самопознания, помочь им приобрести необходимые коммуникативные навыки и опыт творческой работы как в коллективе, так и индивидуально.

Ключевые слова: арт-педагогика, искусство, коррекция, художественно-творческая деятельность, психология личности.

Prykotenko T. Artistic creative work and art-pedagogy in the system of training for future social pedagogues

In the article there are analyzed an actual questions of creative development of young people with the help of art pedagogy. By using the artistic heritage of art-pedagogy we can achieve positive changes in the intellectual, social and emotional development of personality; form the basis of artistic culture of students through the creative activities (music, fine arts, theater and gaming).

The idea of “bringing up through the art methods” began to take an active development since the mid-twentieth century. The most European scientist pointed out the main role of the arts in learning and education. Famous scientist E. Surno affirms that art influences on the formation of moral features in young people, it creates a mindset, helps to perceive the world in its harmony, promotes creativity, and harmonize the person by itself.

In order to analyze and systematize the essence of the theoretical and methodological foundations of art pedagogy in social and historical context of the development of national pedagogical thought in XX century it should be describe the prospects of usage discovered achievements in the modern conditions.

With the help of the art you can effectively adjust the certain aspects of the student’s self-consciousness. Just an art-pedagogy gives an opportunity to actualize an internal capacity of the personality and formed his creative attitude. But to achieve this, first, you should to choose the individual methods of work, which would in any concrete pedagogical situations, can give the maximal effect. It should take into account a number of factors, including the purpose and objectives of bringing-up, age characteristics of the student, level of training, specific of training objectives, teacher skills and so on.

Application of methods and techniques of art pedagogy in the educational work with students makes it possible to reveal the hidden talents of the personality identify and bring the necessary communication skills and experience of creative work as well as in a team, as individually.

The study found that practicing art pedagogy with students sociologists helped to establish the psychological climate in a team, intensify their thinking processes, develop an intelligence, improve performance of vocal apparatus, contributed mastering of specific artistic means of expression by which, it was easier to identify their own attitude to perceive the world in general and the environment in particular.

Key words: art education, art, correction, creative art activities, psychology of personality.

АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН

У статті з позиції андрагогічного підходу проаналізовано основні умови розвитку конкурентоспроможності фахівця-педагога в умовах соціально-економічних змін та модернізації освіти. Доведено, що конкуренція є головним мотивувальним механізмом сучасної ринкової економіки та позначається на конкурентоспроможності педагогічного працівника. Розглянуто основні структурні компоненти моделі розвитку фахівця-педагога. Значну увагу приділено головній складовій фазі становлення особистості як фахівця – безпосередньому вибору майбутньої професії. Визначено універсальні критерії конкурентоспроможності фахівця.

Ключові слова: андрагогічний підхід, соціально-економічні зміни, педагог-фахівець, професійні якості фахівця, конкуренція, конкурентоспроможність, кваліфікація, становлення особистості фахівця, фаза реалізації, складові конкурентоспроможності.

У сучасних умовах становлення й розвитку нового соціально-економічного суспільства у нашій країні, у невизначених чітко умовах і вимогах як юридичного, так і економічного характеру розгляд проблеми підготовки конкурентоспроможного фахівця-педагога з набором необхідних для його педагогічної діяльності професійно значущих якостей можливий тільки з позицій андрагогічного підходу й набуває все більшої актуальності.

Конкуренція є головним мотивувальним, організаційним та координувальним механізмом сучасної ринкової економіки й певним чином позначається на системі освіти як системі надання освітніх послуг. У сфері соціально-трудоких відносин конкуренція виникає на ринку праці між роботодавцями, які змагаються за залучення потрібних їм фахівців, та між самими фахівцями за отримання робочого місця. У зв'язку з цим кваліфікація та конкурентоспроможність фахівця стають важливими чинниками для ринку праці.

У своєму розвитку висококваліфікований конкурентоспроможний фахівець-педагог проходить певні етапи, що складаються з декількох взаємопов'язаних фаз, на кожній з яких відбувається певний процес, що безпосередньо впливає на формування конкурентних переваг особистості, її професійне, кар'єрне зростання та майбутній рівень доходу.

Мета статті – проаналізувати основні умови розвитку конкурентоспроможності висококваліфікованого фахівця-педагога в умовах соціально-економічних змін та модернізації суспільства.

Багато сучасних дослідників (Н. Волкова [1], Г. Гіптерс [2], Е. Зеєр [3], Н. Карпенко [4], Н. Фомін [7], О. Цокур [8], Н. Чабан [6], В. Шадріков [9]) приділяють увагу проблемі конкурентоспроможності фахівця, його адаптації в соціум та плідної самореалізації. Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що забезпечити високу ефективність в умовах соціально-економічних змін може тільки професіонал, який володіє певними професійними якостями, інтегрованими викладацькими навичками, такими як: адаптаційна мобільність (схильність

до творчих форм діяльності, неперервність, поглиблення й оновлення знань); ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших по-новому, бажання якісних змін в освітньому процесі й у змісті власної діяльності; готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх професійних інтересів, діловитість; контактність (товариськість, емпатія, інтерес не тільки до дітей, з якими він працює, а й до членів педагогічного колективу, батьків учнів); високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей (учнів), бачити себе зі сторони, слухати, розуміти і переконувати людей (учнів з урахуванням їх вікових особливостей), уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника (знання основ конфліктології); стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення у прийнятті рішень, володіння навичками саморегуляції стану); домінантність (власність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерство); готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки; розвиток вольових якостей, без котрих неможливе становлення сучасного фахівця системи освіти.

Розглянемо структурні компоненти моделі розвитку фахівця-педагога.

Першим з них є етап формування, який складається з фази становлення і фази інвестування. Фаза становлення триває від народження людини до початку професійного навчання. У цей період відбувається становлення її як особистості, інтелектуальний і творчий розвиток; самовизначення в суспільстві. При цьому велику роль відіграють родина, навчальні заклади загальної освіти, заклади позашкільного навчання, які закладають основи особистості, її ціннісні орієнтири та життєві пріоритети, допомагають визначити й розвинути здібності, що в майбутньому впливатимуть на професійний вибір. Головною складовою фази становлення особистості як фахівця є безпосередній вибір майбутньої професії. За умов сучасного стрімкого розвитку економічних систем, науково-технічного прогресу та різноманітності сфер діяльності професійне самовизначення особистості майже неможливе без кваліфікованої допомоги фахівців. Тому чільне місце у фазі становлення посідає саме професійна орієнтація й органи, які безпосередньо надають послуги. Система професійної орієнтації допомагає індивіду визначитися у світі професій, професійно оцінити та зіставити свої здібності і схильності, надає інформацію щодо ринку праці в регіоні, країні, визначає сфери професійної діяльності, що найбільше підходять тій чи іншій людині. Отже, основним критерієм переходу від фази становлення до фази інвестування є визначення майбутньої професії, яку особа бажає здобути.

У період інвестиційної фази на основі професійного і життєвого самовизначення відбувається безпосереднє оволодіння обраною професією, першим кроком якого є вибір навчального закладу для здобуття освіти.

На жаль, для сучасного суспільства професія “педагог” не є престижною, тому, обираючи заклад, абітурієнт – майбутній педагог повинен вивчити ринок освітніх послуг, визначитися з місцем і формою навчання; обрати педагогічну професію, яка є найбільш престижною в сучасному суспільстві (для сьогоднішнього – це вчитель української мови та літератури, англійської мови, математики, інформатики, історії), а якщо фахівець обирає інший напрям роботи – він повинен прогнозувати результат такої своєї майбутньої професійної діяльності. Особливістю цієї фази є те, що процес навчання повинен бути безпосередньо прив’язаний до структури попиту на ринку праці, враховувати перспективи вимог роботодавців, оскільки процес старіння знань досить швидкий. Вагому роль у процесі освіти має самостійне навчан-

ня, яке є невід'ємною частиною формування конкурентних переваг, особливо у педагогів, що визначається у прагненні особистості до постійного саморозвитку, в тому числі і в професійній сфері, здобуття додаткових знань, умінь та навичок.

Наступним етапом у житті фахівця-педагога є фаза реалізації, на якій починається безпосередня професійна діяльність особистості, що забезпечує певний рівень доходу і суспільного визнання. Найголовнішою стадією цієї фази є вихід особистості на ринок праці, де відбувається конкурентна боротьба між однорідними фахівцями за одержання найвигіднішого робочого місця та можливість реалізувати свій трудовий потенціал. Це змагання часто приводить до подальшого просування в рамках фази реалізації, але нерідко у зв'язку з нездатністю конкурувати з іншими або з невідповідністю структури знань, умінь і навичок потребам роботодавців майбутній фахівець змушений повертатись знову до інвестиційної фази з метою отримання нових конкурентних переваг. Трапляються також випадки, коли фахівець може перебувати на будь-якій стадії фази реалізації через вплив різних чинників, наприклад, зміни структури виробництва, невдалого попереднього професійного визначення, відсутності відповідних якісних характеристик, може повертатися і до етапу формування.

Однією з найважливіших складових успішної професійної діяльності є постійна підтримка конкурентоспроможності фахівця, набуття ним конкурентних переваг за умови інвестиційної підтримки. Основні складові, що формують конкурентні переваги фахівця, можна поділити на чотири групи: демографічні, освітньо-кваліфікаційні, соціально-особистісні та професійні.

До демографічних характеристик, що визначають конкурентоспроможність фахівця, належать: вік, стать, стан здоров'я і сімейний стан. Серед демографічних складових ключові позиції посідає вік: найбільш продуктивним у професійному, творчому і трудовому аспекті є вік від 25 до 35 років для більшості професій; найменш конкурентоспроможними вважаються особи передпенсійного віку та молодь у віці від 16 до 25 років.

У визначенні конкурентоспроможності велику роль відіграє стан здоров'я. Деякі робочі місця потребують надто високих показників майбутнього персоналу у зв'язку з особливостями технології та існуючих умов праці. Само собою, більшість роботодавців не бажає брати на роботу осіб з обмеженими фізичними можливостями, що зменшує їхню конкурентоспроможність.

Також на конкурентоспроможність впливає освітньо-кваліфікаційна складова, яка має такі показники: рівень освіти, кваліфікація, знання іноземної мови, володіння суміжними професіями, імідж і статус навчального закладу, випускником якого є фахівець. Рівень освіти та кваліфікація – основні складові конкурентоспроможності. Вважається, що найбільш конкурентоспроможними на ринку праці є особи з вищою освітою. Важливим також є статус навчального закладу, випускником якого є фахівець (випускники столичних закладів мають переваги перед особами, котрі навчались у регіонах, певну роль відіграють і рівень акредитації навчального закладу, його історично сформований імідж та якість підготовки кадрів, наявність зв'язків між роботодавцями і закладами освіти). Конкурентні переваги мають також особи, які володіють суміжними або додатковими професіями, оскільки наявність додаткової професійної освіти забезпечує фахівцеві багатоплановість, мобільність, розширює коло можливостей застосування праці. Впливають на конкурентоспроможність соціально-особистісні характеристики фахівця, які виражаються в особливостях поведінки особи в суспільстві, рисах характеру, професійно-

му і трудовому потенціалі. До цієї групи необхідно зарахувати такі риси: відповідальність, моральність, менталітет, творчі й інтелектуальні здібності, інноваційність, здатність до навчання, адаптивність, соціальні нахили, комунікабельність, багатопланові інтереси. Усі ці складові формуються під впливом як зовнішніх чинників (культурних і релігійних традицій, соціальної та політичної стабільності, рівня освіченості населення), так і внутрішніх (особистісних і життєвих пріоритетів, інноваційної активності, особливостей сімейного виховання).

Основною у структурі конкурентоспроможності фахівця є професійна складова. До неї входять такі показники: наявність професійного досвіду (професійні знання, вміння і навички); індивідуальні, базові та професійні компетенції; професійна придатність. Роботодавці вважають, що основною конкурентною перевагою фахівця є професійний досвід, оскільки наявність досвіду роботи передбачає високий рівень професійних знань, умінь і навичок, професійної компетентності (хоча це далеко не завжди). Досвід є запорукою ефективного використання трудового потенціалу лише за умови якісної відповідності рівня знань і умінь потребам роботодавців та постійного їх розвитку. Тому найголовнішою конкурентною перевагою фахівця треба вважати рівень професійної компетентності, знання, вміння і навички, формування й нагромадження яких відбувається упродовж усього життя.

Основа професійних компетенцій закладається під час професійного навчання, набуття досвіду і саморозвитку особистості. А це перебуває у прямій залежності від змісту навчальних програм, матеріально-технічної бази, наявності зворотного зв'язку між системою освіти та роботодавцями щодо якості підготовки кадрів. Також багато залежить від тенденцій розвитку галузевої структури економіки, науково-технічного прогресу, стану і гнучкості ринку праці, а тому необхідні постійна самоосвіта і самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, можна виокремити універсальні критерії конкурентоспроможності фахівця: демографічні (демографічний розвиток, рівень фізіологічної та емоційної зрілості); освітньо-кваліфікаційні (рівень освіти особистості; наявність дипломів, сертифікатів, відзнак, патентів; рівень знань іноземних мов; кваліфікаційна відповідність; середня тривалість періоду навчання); соціально-особистісні (рівень розвиненості творчих здібностей; мотиваційно-цільовий індивідуальний механізм; життєві пріоритети фахівця); рівень конфліктності та соціальної гнучкості; рівень інтелектуального розвитку особистості; рівень духовної та фізичної культури фахівця; трудова та підприємницька активність; професійні (кількість років трудової діяльності; глибина теоретичних знань; рівень відпрацьованості та розвиненості практичних навичок; унікальність (дефіцитність) професії на ринку праці; рівень професійної відповідності (професійної ідентифікації); наявність унікальних знань, умінь, навичок, наявність компетенцій; вартість послуг праці). На індивідуальному рівні вплив кожного показника буде різним залежно від вікових груп, рівня затребуваності (дефіцитності) професії фахівця на ринку праці.

Визначимо, що найвагомим критерієм оцінювання конкурентоспроможності є кількість років трудової діяльності, компетентність фахівця і рівень відпрацьованості та розвиненості практичних навичок. Найменше значення для конкурентоспроможності мають соціальний статус і статево-вікова належність фахівця. Разом з тим у ситуації оцінювання конкурентоспроможності молодого фахівця (випускника навчального закладу), який не має досвіду роботи, пріоритетність критеріїв буде змінюватись. У таких випадках ключовими критеріями конкурентоспромож-

ності будуть: глибина теоретичних знань; наявність унікальних знань, умінь і навичок; середня тривалість навчання; рівень освіти.

Певну роль у системі критеріїв оцінювання конкурентоспроможності фахівця відіграє і вартість послуг фахівця. Розмір заробітної плати, структура соціального пакета, яку бажає отримати фахівець, – це безпосередньо впливає на його затребуваність. Споживач бажає отримати працівника, який найбільше відповідає його уявленням, витрачаючи на його утримання мінімальну кількість коштів.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо в розробці складових багатогранної якості – конкурентоспроможності, яка формується під впливом як особистісних, так і зовнішніх чинників та у вивченні основних конкурентних переваг фахівця, що закладаються саме в системі освіти і формуються під її впливом упродовж усього життя.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 1 (5).
2. Гіптерс Г. Виховання діловитості і творчості майбутніх фахівців економічного профілю / Г. Гіптерс // Рідна школа. – 2005. – № 12.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Модек, 2003. – 480 с.
4. Карпенко Н. Удосконалення підготовки магістрів з маркетингу відповідно до міжнародних стандартів / Н. Карпенко // Професійна освіта в маркетингу. – 2005.
5. Копил Г.О. Соціальне значення формування професійної культури студентів економічних спеціальностей / Г.О. Копил // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 36.
6. Чабан Н.І. Характеристика поняття “ділова людина” та її якостей у сучасних дослідженнях / Н.І. Чабан // Таврійський вісник освіти. – 2003. – № 1.
7. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н.В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3.
8. Цокур О.С. Категория педагогической сознательности у профессиональной подготовке будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.04. / О.С. Цокур. – Одеса, 1998. – 397 с.
9. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / О.С. Цокур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Присяжнюк Ю.С. Андрагогические подходы к развитию конкурентоспособности педагогического работника в условиях социально-экономических изменений

В статье с позиции андрагогического подхода проанализированы основные условия развития конкурентоспособности специалиста-педагога в условиях социально-экономических изменений и модернизации образования. Доказано, что конкуренция является главным мотивирующим механизмом современной рыночной экономики и отображается на конкурентоспособности педагога. Рассмотрены основные структурные компоненты модели развития специалиста-педагога. Значительное внимание уделено главной составляющей фазы становления личности как специалиста – непосредственному выбору будущей профессии. Определены универсальные критерии конкурентоспособности специалиста.

Ключевые слова: андрагогический подход, социально-экономические изменения, педагог-специалист, профессиональные качества специалиста, конкуренция, конкурентоспособность, квалификация, становление личности, фаза реализации, составляющие конкурентоспособности.

Prisyashnuk Yu. Andragogical approaches for the development of the competitiveness of teaching staff in terms of social-economic changes

In article with andragogical approaches, analyz Basic terms of development competitiveness specialist teacher - in terms of socio – Economic of changes and modernization of education. Proved, that is Competition Chief Mechanism of Modern economy and on competitiveness o teacher.

Thus, we can distinguish the universal criteria competitiveness expert: demographic (population growth, the level of physiological and emotional maturity), educational qualifications (education of the individual, the presence of diplomas, certificates, awards, patents, knowledge of foreign languages, qualifying match, and the average duration of training), social and personal (the level of development of creative skills, motivational target individual mechanism) priorities in life specialist), the level of conflict and social flexibility, the level of intellectual development of the individual, the level of spiritual and physical education specialist, labor and entrepreneurial activity), professional (number of years of work, the depth of theoretical knowledge, the degree of development work and practical skills, uniqueness (deficit) occupations in the labor market, the level of compliance with occupational (professional identification), the presence of unique knowledge, abilities, skills, availability of skills, the cost of labor services). At the individual level, the impact of each indicator will be excellent depending on the age group, the level of demand (scarcity) professional occupations in the labor market.

Key words: *Andragogical approach, socio-economic changes, teacher specialist, professional quality specialist, competition, competitiveness, skills, the personality, the phase of implementation, the components of competitiveness.*

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРІЇВ

У статті проаналізовано й досліджено ефективність використання ділових ігор для формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв, описано види ділових ігор та етапи їх проведення; виявлено переваги застосування ділових ігор у навчальному процесі аграрних ВНЗ.

Ключові слова: активні методи навчання, ділові ігри, інтелектуальні ігри, імітаційні ігри, рольові ігри, дебати.

Глобалізація, прискорення темпів розвитку постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, виникнення і зростання глобальних проблем, зростання ролі капіталу змінюють людство та висувають до нього нові вимоги. Зараз світу необхідне суспільство, яке зможе витримати такий темп розвитку й невпинно ставитиме та розв'язуватиме все нові й нові завдання.

Україна зацікавлена у висококваліфікованих фахівцях-економістах з високим рівнем професійної компетентності й винятковим розумінням міжкультурної взаємодії. Саме вони, беручи активну участь в організації міжнародної торгівлі та глобалізованого виробничого процесу, виступають провідниками міжкультурної комунікації. У зв'язку з цим ключовим напрямом стає розробка комплексних дієвих стратегій і підходів до формування крос-культурної компетентності в майбутніх спеціалістів економічної сфери, розробка та впровадження в освітню практику активних методів навчання, а саме ділових ігор, спрямованих на досягнення поставленої мети в межах нової педагогічної парадигми.

У вітчизняній науці та практиці за останні роки значно посилюється інтерес до використання активних методів навчання у навчальному процесі вищих закладів освіти. Проблему використання ігор на заняттях з іноземної мови досліджували такі вчені, як Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Стронін, Е. Шоева. Накопичено позитивний досвід використання навчально-рольових ігор у різноманітних ланках системи підготовки кадрів (О.Ф. Волобуєва, А.М. Воробйов, П.М. Городов, В.А. Губін, О.І. Гуськов, В.П. Давидов, В.П. Іванов, М.С. Кравчук, В.Д. Лопатка, Т.І. Олійник, О.Б. Тарнопольський, О.В. Торічний та інші). Практичний досвід застосування ділових ігор у навчальному процесі досліджували Л. Ананьєва, Ю. Будас, Н. Бойцун, Ю. Друзь, О. Мармаза, Н. Недужий, В. Ортинський, О. Парубок, В. Платов, В. Рибальський, В. Сгадова, В. Трайнев, А. Хуторський та ін. Проте використання ділових ігор для формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв залишається дотепер недостатньо дослідженою проблемою.

Мета статті – визначення ефективності використання ділових ігор для формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв.

Серед найрізноманітніших форм організації занять найбільше зацікавлення у студентів викликають різні види ділової гри, оскільки саме вони, на думку В. Ортинського, наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання [4].

На думку Л. Ананьєвої, ділова гра визначається як одна з універсальних форм взаємодії викладача і студента, яка застосовується на різних ступенях навчання, для різних вікових груп і виконує різні функції. Крім того, така форма організації навчально-виховного процесу здатна перенести в навчальну аудиторію комплексний характер професійно-комунікативної діяльності, створити умови для формування професійних навичок в умовах, максимально наближених до реальних [1].

Як вважає Ю. Друзь, великі можливості в плані формування творчої особистості фахівця-економіста містить у собі імітаційно-ігровий підхід до організації навчальної роботи зі студентами, а використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови забезпечує професійне спрямування, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, створює необхідні умови для їхнього професійного становлення. У ділових іграх закладено потужний потенціал для підготовки майбутніх фахівців до іншомовного спілкування, вироблення в них професійно значущих якостей у процесі пошуку виходу з комунікативно-ігрових ситуацій [3, с. 1–2].

До позитивних педагогічних можливостей ділових ігор Ю. Будас зараховує можливість формування й розвитку критичності та креативності мислення майбутніх фахівців, активізацію навчального процесу, самостійність у прийнятті рішень, комплексний розвиток професійних умінь та навичок, професійно значущих якостей майбутнього фахівця, можливість обмірковувати результати своїх дій, бажання працювати за фахом. Суперечливі думки, які висловлюють учасники під час ділової гри, двоякі шляхи подолання конфліктних ситуацій, різноманіття запропонованих засобів вирішення професійних проблем сприяють розвитку варіативності мислення майбутніх спеціалістів [2].

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона також є засобом підготовки та адаптації до трудової діяльності, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структуруванню системи ділових відносин учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне й міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем [4].

Ділову гру ми обрали для нашого дослідження, виходячи з того, що вона є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої поєднано декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Традиційні ділові ігри мали заздалегідь розроблений сценарій, орієнтований на вирішення типових проблемних ситуацій, їх мета – навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми. У навчальному процесі ділову гру ми використовували з метою закріплення знань, які студент здобував у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

Застосування ділових ігор у процесі навчання дало змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, враховувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм і відчуття команди, зрештою, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент “пробляв” найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформувати світогляд, відстоювати свою позицію.

У нашому ми дослідженні вважали доцільним використати переваги ділових ігор: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри, а отже, підвищена, порівняно з тра-

диційними методами, ефективність навчання; можливість безпосередньо перевірити знання студентів, їхню підготовку, уміння розв'язувати проблеми.

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розв'язувати конкретно сформульовані завдання та проблеми, розробляти методи вирішення проблем. Вона має жорстку структуру й правила, її головною функцією є вироблення навичок і вмінь діяти в стандартних ситуаціях. Ділову гру використовували для засвоєння нового й закріплення старого матеріалу, адже вона дає можливість студентам зрозуміти та вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

У ході навчання застосовували різні типи ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр та інтелектуальні ігри.

Імітаційні ігри. На заняттях імітували діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Також імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури й призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомогали відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики організації та проведення зборів, конференцій тощо. Ігри цього виду проводили в умовах, які імітували реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовували тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляли модель-п'єсу ситуації з розподілом ролей між учасниками.

“Діловий театр”. Розігрували якусь ситуацію й поведінку людини в цій ситуації. Студент мав мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію та знайти правильну лінію поведінки.

Основним завданням методу інсценізації було навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складали сценарій, де описували конкретну ситуацію, функції й обов'язки дійових осіб, їх завдання.

Як правило, ділова гра складалась з таких етапів:

- ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри;
- інструктаж щодо правил проведення гри;
- утворення учасниками гри робочих груп;
- аналіз, оцінка й висновки результатів гри.

На першому етапі – підготовчому – обґрунтовували вибір гри, визначали цілі й завдання, формували проблемну ситуацію, розробляли сценарій гри, готували інформаційний і методичний матеріал.

На другому етапі вивчали правила проведення гри та функції гравців.

Третій етап залежав від змісту й форми конкретної гри й полягав в обговоренні учасниками гри порушених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу.

Отже, використання ділових ігор як активних методів навчання забезпечувало активну творчу діяльність студентів, створювало умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивало критичне мислення.

Культура на межі двох тисячоліть – культура діалогу. По-перше, причиною діалогу є пізнавальний та емоційний інтерес, тобто він виконує інформаційну функцію в широкому розумінні слова. По-друге, діалоги передбачають інтерактивну взаємодію. Таким чином здійснюється комунікативна функція. І, по-третє, діалог виконує орієнтувальну функцію, адже виникає певний зв'язок із вчинками, діями всіх, хто бере в ньому участь.

Саме тому використання дебатів як різновиду *інтелектуальної гри* мало на меті допомогти студентам сформувати навички, необхідні для досягнення життєвого успіху в сучасному суспільстві. Сьогодні проведення дебатів поширене в школах та університетах усього світу. Більшість європейських країн мають дебатні програми в кожному навчальному закладі.

Мета гри в дебати – підвищити рівень знань студентів. І тому брати участь у дебатах треба для того, щоб чогось навчитися. Інакше кажучи, у дебатах важливішим є процес навчання, ніж остаточний результат кожної гри – перемога або поразка. Гра в дебати дає змогу розвивати одну з найважливіших рис характеру особистості – допитливість.

Студенти, які грали в дебати, навчалися логічно та критично мислити, помічати суперечності у, здавалося б, найдосконаліших твердженнях, переконливо доводити свої думки та погляди іншим особам або широкій аудиторії.

Дебати дали змогу студентам зрозуміти, що будь-яка тема й судження мають право на існування, а всі думки не лише можна обговорювати, а вони можуть мати сильні й слабкі сторони. Дебати допомагали у навчанні: навіть ті, хто мав незначний досвід у дебатуванні, одразу ж почувалися впевненіше, навчившись правильно ставити запитання та визначати суть проблеми під час дебатів.

Студенти одержали багато користі від дебатів. Працюючи разом, щоб краще підготуватися до дебатів, учасники перетворювались з гравців команди на справжніх друзів. Дебати починалися з мети – короткого й простого твердження, де визначалось, що саме обговорюватимуть обидві сторони.

Під час гри в дебати необхідно було уважно слухати своїх опонентів, щоб ясніше зрозуміти їх позицію, сильні та слабкі сторони команди. У дебатах уміння слухати є дуже важливим тому, що ті гравці, які не вміють слухати, не завжди розуміють, у чому слабкість аргументів їх опонентів.

Успіх у дебатах залежав від командної активності. Як і в будь-якій грі, у дебатах кожен мав свою роль та обов'язки, але команда мала працювати разом, допомагаючи й доповнюючи одне одного.

Інтелектуальні ігри допомогли змінити роль педагога, оскільки під час гри потрібно було публічно продемонструвати знання. Для педагога було важливо, щоб його студенти виявили знання якомога краще, студенти також намагалися вивчити матеріал глибше, бо від їхніх виступів залежав успіх усієї команди. У результаті інтереси педагога й студента збігалися, тому що обидві сторони були зорієнтовані на успіх.

Крім того, використання ділових ігор дало студентам змогу отримувати знання не традиційним буденним чином, а в ігровій формі. В інтелектуальних іграх знання – важливий інструмент розв'язання життєвих проблем, бо вони асоціюються з успіхом у житті, а успіх – це перемога.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновки, що використання різних видів ділових ігор підвищує працездатність, ступінь засвоєності матеріалу, рівень самостійної роботи й творчу віддачу студентів. Активізується й інтелектуальна діяльність студентів, їх емоційний стан, вияв почуттів, відчуття насолоди власне від гри. Інтелектуальні ігри приваблюють студентів новизною форми й можливістю виявити себе. Вони відкривали радість навчання, а отже, новий світ – світ інтелекту, творчості, світ майбутнього.

Список використаної літератури

1. Ананьєва Л.В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.В. Ананьєва. – К., 2002. – 18 с.

2. Будас Ю.О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.О. Будас. – Вінниця, 2010. – 20 с.

3. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.М. Друзь. – К., 2000. – 18 с.

4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Резунова Е.С. Использование деловых игр как эффективное средство формирования кросс-культурной компетентности будущих экономистов-аграриев

В статье проанализирована и исследована эффективность использования деловых игр для формирования кросс-культурной компетентности будущих экономистов-аграриев, описаны виды деловых игр и этапы их проведения; выявлен ряд положительных сторон применения деловых игр в учебном процессе аграрных вузов.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловые игры, интеллектуальные игры, имитационные игры, ролевые игры, дебаты.

Rezunova O. Usage of business games as an effective mean of cross-cultural competency formation of future agrarian economists

The article analyzes the effectiveness of business games for cross-cultural competency formation of future agrarian economists.

Globalization, the development of post-industrial and information society, a significant expansion of cross-cultural interaction, growth of global problems change humanity and put new requirements. Now the world needs a new society that can solve more and more problems.

Ukraine is interested in a highly qualified economists with a high level of professional competence. So, the development of effective integrated approaches and implementation of active methods in teaching, such as business games, are very important nowadays.

Recently the interest for application of active methods in the educational process of higher educational institutions has increased greatly. The problem of games using are studied by many national and foreign scientists.

Business games are regarded as one of the universal forms of interaction between teachers and students, which are applied at various stages of training, for different age groups and performs different functions.

The use of business games in the classroom provides professional guidance, positive motivation for students teaching and learning, creates the necessary environment for their professional development.

Intellectual games help to change the role of the teacher, because he has to show his knowledge publicly. It is important that students also try to learn the material more deeply, because the success of the team depends on their knowledge. As a result, teacher and student interests coincide, because both sides are focused on success.

Business games helps to bring training process to practice and take into account the realities of the present. Students can make decisions in conflict situations, defend their opinions, take part in teamwork and get results for a very limited time.

Different types and stages of business games used at lessons are described: simulation games, operational games, role plays, business theatre and intellectual games.

Typically, a business game consists of the following stages: viewing the purpose of the game, explaining the tasks and terms, giving game instructions, formation of working groups, analysis and discussing of game results.

Main advantages of using business games in training process of agrarian higher educational institutions are that they provides creative activity of students, increase motivation and develop critical thinking.

Key words: active methods of teaching, business games, intellectual games, simulation games, role plays, debate.

ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА АКТУАЛЬНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ

Проаналізовано роль ЗМІ у вирішенні актуальних проблем соціальної педагогіки в умовах становлення інформаційного суспільства, обґрунтовано провідне значення ЗМІ як сучасного засобу соціального виховання та необхідність готовності соціальних педагогів до використання ЗМІ у соціально-педагогічних технологіях, особливо соціального виховання в родині.

Ключові слова: актуальні соціально-педагогічні проблеми, взаємовплив соціального виховання та засобів масової інформації, соціальність, соціальне виховання в інформаційному суспільстві, медіасоціалізація, кіберсоціалізація.

Формування глобальної культури людства в епоху розбудови інформаційного суспільства ХХІ ст. актуалізує значення як засобів масової інформації (ЗМІ), які забезпечують становлення єдиного інформаційного простору планети, так і соціальної педагогіки, яка за допомогою механізмів соціального виховання, розвитку соціальності має сприяти здоланню ціннісних конфліктів, притаманних інформаційній культурі не лише на суспільному рівні (між індивідами та соціальними групами), але й на регіональному (між країнами та групами країн) і глобальному (між регіонами світу й групами регіонів). Отже, соціальна педагогіка сучасності має забезпечити гармонізацію індивідуальної та соціальної складових на внутрішньому соціокультурному рівні соціальних суб'єктів у системі “країна – регіон світу – людство”, оскільки соціальна культура кожного з цих суб'єктів визначатиме його цілісність, сталість і можливість реалізувати як власну культуру, так і культуру інформаційної доби людства в цілому, проте зробити це можна, лише застосовуючи соціально-виховний потенціал ЗМІ.

Соціальна значущість та інтенсивний розвиток цих засобів актуалізували наукові дослідження в таких напрямках, як: ЗМІ – соціальний інститут суспільства (Н. Богомолова, Ю. Буданцев, В. Горохов, Я. Засурський, Г. Лассвелл, Г. Маклюєн, А. Москаленко, Ю. Хабермас, В. Шрамм), взаємовплив ЗМІ й суспільства (О. Ваганова, Ю. Горський, Дж. Клеппер, П. Лазарсфельд, Г. Маркує, Г. Солганік), соціалізаційний вплив ЗМІ (В. Воробйов, Н. Габор, О. Дроздов, О. Журін, Н. Костенко, І. Левшина, М. Недопитанський, В. Ягупов та ін.), ЗМІ та медіаосвіта (Л. Баженова, Л. Мастерман, А. Моль, С. Пензін, О. Шариков та ін.). Останнім часом роль засобів масової комунікації у глобалізаційному процесі вивчала О. Ваганова, специфіку новітнього ЗМІ – Інтернету та соціалізації в ньому аналізували О. Шеремет, А. Чистяков, кіберсоціалізацію – С. Бондаренко, О. Кудашкіна, В. Плешаков, А. Скуратов, феномен медіакультури став предметом наукового дослідження О. Мурюкіна, Н. Рижих, О. Столбнікової, С. Шумаєвої. В Україні педагогічний, зокрема соціально-педагогічний, аспект ЗМІ відображено в наукових працях О. Невмержицької – роль розважальних програм центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків, Ю. Казакова – педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, І. Курліщук – педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації, С. Семчук – особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей

дошкільного віку, А. Шведова – соціально-педагогічні аспекти телебачення та тележурналістики тощо. Однак роль засобів масової інформації у вирішенні актуальних соціально-педагогічних проблем сучасності досліджено недостатньою.

Метою статті є визначення ролі ЗМІ в процесі соціального виховання інформаційного суспільства та їх значення в соціально-педагогічних технологіях сучасності.

Засоби масової інформації – соціальний інститут, що забезпечує зміцнення доцентрових, інтеграційних процесів, формування та розвиток менталітету соціуму шляхом поширення інформації (зокрема соціальних цінностей, знань, норм поведінки) в масовому масштабі; виникає на певному ступені філогенезу, коли реалізація соціальних зв'язків лише через безпосереднє міжособистісне спілкування гальмує динаміку культури суспільства. Урізноманітнення видів ЗМІ (книга, преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет тощо) залежить від стану матеріально-технічної культури людства та його потреби у прискоренні поширення інформації. Специфіка ЗМІ полягає у швидкості й регулярності інформування кількісно великої, зазвичай географічно розосередженої аудиторії (людей різного віку, статі, соціального стану тощо), що уможливорює практично одночасне споживання інформації, яка має опосередкований, певною мірою стереотипний характер.

ЗМІ за всіх часів відігравали значну роль у соціальному становленні людини, але в умовах інформаційного суспільства стають найвпливовішим інститутом *соціалізації* людини протягом життя, культурного розвитку всіх соціальних груп, соціокультурного вдосконалення соціуму, формування глобальної культури людства. Саме через ЗМІ суспільство формує еталони соціального виховання, транслюючи ідеали, приклади для наслідування, культурні символи, моделі соціокультурної діяльності, що схвалюються та заперечуються. Осучаснення та здешевлення ЗМІ уможливорює донесення цієї інформації до кожного громадянина, а, отже, і забезпечення гарантованої його соціалізації. Якість цієї соціалізації (спрямованість на соціальний взаєморозвиток людини й соціуму або маніпулювання суспільною та індивідуальною свідомістю) залежить не від ЗМІ, а від соціальних цінностей тих, хто володіє цими засобами і хто обирає для поширення в них ту чи іншу інформацію.

Сучасне наукове знання визначає ЗМІ як багатофункціональний соціальний інститут, що володіє, крім соціалізаційної, ще й комунікаційною, просвітницькою, дозвіллемо-розважальною, компенсаторною, освітньою, виховною, зокрема соціально-виховною, та багатьма іншими функціями

Соціально-виховна функція ЗМІ полягає в тому, що через них створюються сприятливі умови для цілеспрямованого закріплення та масового тиражування цінностей соціального (сімейного, етнічного, конфесійного, професійного, громадянського, регіонального) існування, відповідних ідеалів, норм та зразків соціальної поведінки, базових соціальних рис тощо, які в систематизованому вигляді відбивають менталітет певного соціуму, суспільний настрій, впливаючи на соціальне становлення та реалізацію особистості в певному суспільстві, розвиваючи передусім *громадянську соціальність* усіх соціальних суб'єктів (людина, група, суспільство). З появою регіональних, глобальних ЗМІ соціальне спілкування значно розширюється, оскільки люди отримують доступ до соціальних цінностей, соціальної культури країн різних континентів, що сприяє як підвищенню загальнокультурного рівня, так і соціальному вдосконаленню індивідів, різноманітних соціальних груп, народів, регіонів, людства. ЗМІ за допомогою різних каналів комунікації надають можливість встановлювати й підтримувати соціальні зв'язки зі значно ширшим соціальним середовищем, ніж через безпосереднє спілкування, а, отже, і поглиблювати власний соціальний досвід, урізноманітнювати соціальні якості, поведі-

нку, тобто цілеспрямовано вдосконалювати *соціальність*, розширюючи її до *регіональної* (регіон світу), *глобальної*. Забезпечений завдяки цьому новий рівень соціальної вихованості, у свою чергу, сприяє соціальній консолідації, інтеграції, прискоренню динаміки соціуму (від мікро- до глобального), появи нових видів ЗМІ. Крім того, швидкий розвиток електронних ЗМІ створює можливість здійснювати масове інформування не лише за принципом “зверху до низу”, тобто від держави, суспільства до кожного громадянина, соціальної групи (зміцнюючи адаптаційний та інтеграційний процеси соціального виховання), але й у зворотному напрямі “від кожного до всіх” (сприяючи індивідуалізаційній складовій соціального виховання). Отже, з прискоренням динаміки культури інформаційного суспільства ЗМІ здійснюватимуть провідну роль не лише в адаптації до культурної спадщини, в інтеграції через зміцнення соціальних зв’язків, але й в індивідуалізації, зокрема в донесенні творчого доробку “кожного” до суспільства та людства, це уможливило активізацію впливу кожного соціального суб’єкта на вдосконалення загальносвітової культури, зокрема її соціальної складової.

Таким чином, глобалізація культури людства закріплює за ЗМІ визначальну роль серед засобів соціального виховання. Зважаючи на це, соціальна педагогіка, обґрунтовуючи технології вдосконалення соціальності різних соціальних суб’єктів через гармонізацію соціально-виховних впливів різних соціальних інститутів, має досліджувати та використовувати соціально-виховний потенціал так званих нових медіа: Інтернету, інтерактивних радіо та телебачення, озброєних Інтернетом мобільних телефонів, планшетів, інших гаджетів – і сприяти нейтралізації їх негативно-го впливу на соціальний розвиток індивідів.

Інформаційне суспільство підвищуватиме значення освітньої функції ЗМІ. Саме новітні інформаційні й телекомунікаційні технології потенційно уможливають доступ до найякіснішої освіти кожної людини. Поступово з їх здешевлюванням вони стануть найпоширенішим засобом навчання, здобуття відповідних освітніх рівнів дітьми, дорослими й людьми похилого віку, здоровими та людьми з особливими потребами. У перспективі ЗМІ через освітні програми відкриють для “всіх” необмежений доступ до системи знань, до того ж за змістом, методами, формами, темпами навчання, найсприятливішими для індивідуальних здібностей, можливостей, потреб кожного учня. Поступово до них перейде провідна роль в освіті інформаційного суспільства, оскільки їхня можливість зв’язати “кожного” з “кожним” і “всіма” дедалі зростатиме. Отже, розробляючи соціально-педагогічні технології, фахівці мають зважати на можливості сучасних ЗМІ у поширенні соціальної освіти, а саме: соціальних знань, вмінь, навичок просоціальної поведінки.

Проте ЗМІ, зокрема глобальні інформаційні канали, можуть відігравати й негативну роль, а саме зупиняти соціальний розвиток соціальних суб’єктів, деформувати його, навіть забирати життя в людини через відповідну інформацію. ЗМІ підвищують можливість маніпулювання індивідуальною, соціальною свідомістю в глобальному масштабі та набуття соціальними суб’єктами нового виду залежності – інформаційної, віртуальної. Якщо зміст інформації, що транслюють радіо, телебачення, в демократичному суспільстві реально коректувати через громадський контроль, і сьогодні такі технології існують, то сама сутність Інтернету як реалізація одвічної мрії людства про вільний доступ “всіх” і “кожного” до всесвітньої інформації заважає цьому. Крім того, у філогенезі не вироблено технологій профілактики й виправлення негативного впливу Інтернету, власне науковцями світу лише визначається типологія проявів Інтернет-залежності (ігрова, комп’ютерна, кіберсексуальна, “інформаційний вампіризм”, web-серфінг та багато інших), наслідки якої для людства поки

що навіть не можна точно оцінити. Зважаючи на це, Генеральна Асамблея ООН вже прийняла резолюцію щодо “Створення глобальної культури кібербезпеки”.

Актуалізація ролі ЗМІ в культурі людства потребує наукового обґрунтування та реалізації соціально-педагогічних технологій, відповідних різнорівневих програм, проектів не лише адаптації населення до сучасних засобів глобальної інформації, набуття культури їх безпечного використання, усвідомлення їх значення в соціальному розвитку людини, групи, суспільства, але й захисту від маніпулювання їх свідомістю, від поневолення новими інформаційними технологіями, шляхом усвідомлення того, що ЗМІ є лише засобом удосконалення життя соціально-культурної, одухотвореної людини, а не її метою. Формування культури користування ЗМІ, критичного аналізу інформації, що вони поширюють, на сучасному етапі світового розвитку є профілактикою деформації соціального вдосконалення людства, тому провідною проблемою соціальної педагогіки має стати розробка технологій керування соціально-виховним потенціалом ЗМІ, особливо Інтернету, на користь соціальному розвитку всіх соціальних суб'єктів, проте це потребує нового рівня оволодіння ЗМІ, їх застосування у вирішенні професійних проблем самими фахівцями з соціальної педагогіки.

Наприклад, проблемі подолання залежності від комп'ютерних ігор значним чином сприятиме вміння фахівців створювати соціально-педагогічні комп'ютерні ігри, оскільки віртуальний простір, що продукується в процесі ігри, задається саме автором цієї гри. Просоціальна комп'ютерна гра має бути такою ж корисною для соціального розвитку людини в інформаційному суспільстві, як і книга (художня література) в індустріальну добу. Гра може мати навіть переваги в соціальному вихованні, наприклад, підлітків. Вона не просто розширює межі соціального простору, який засвоює дитина, а й надає процесу засвоєння активного характеру. Якщо добра книга розвиває уяву й саме уявно підліток ототожнює себе з героєм книги та пізнає соціальний світ слідом за автором, то добра соціально-педагогічна комп'ютерна гра дає змогу молодій людині діяти в уже створеному соціально-віртуальному середовищі, оцінюючи наслідки обраних варіантів поведінки, набуваючи віртуального досвіду так необхідних для підлітка соціальної самоактуалізації та самореалізації. Як і будь-яка гра, комп'ютерна може бути засобом і діагностики розвитку соціальності людини, і підвищення ефективності цього розвитку, і його корекції.

У соціальній педагогіці маємо розробити технології профілактики інформаційних залежностей, перш за все, в родині. Людина, особливо дитина, не повинна “уходити” у світ соціальних мереж, комп'ютерних ігор тощо за аналогією уходу з дому, від байдужої сім'ї, батьків, або тих, що не розуміються на інформаційному світі, тим самим сприяючи стихійним аспектам медіасоціалізації. Близькі люди мають бути “сталкерами” дитини у віртуальному просторі, навчаючи правильно в нього входити, відповідно ставитися до нього, використовувати його можливості для соціального самовдосконалення, а також вчасно та безпечно виходити з нього, привчаючи існувати паралельно й у віртуальному, і в соціальному світі, допомагаючи усвідомити переважне значення реального соціального простору для кожної людини.

Безумовно, в умовах інформаційного суспільства рівень володіння інформаційною культурою впливає на розвиток соціальності соціальних суб'єктів, проте фахівці з соціальної педагогіки мають розуміти, що всі питання, пов'язані з інформаційною культурою, стосуються проблемного поля такої нової галузі науки, як соціальні комунікації, а предметом соціальної педагогіки є соціальне виховання як цілеспрямований процес створення умов для ефективного розвитку соціальності людини, групи, суспільства, в період інформаційної доби і під провідним впливом ЗМІ.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши взаємовпливи ЗМІ та соціального виховання в інформаційному суспільстві з погляду вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем сучасності, ми дійшли таких висновків:

– становлення культури інформаційної доби людства актуалізує соціокультурне значення ЗМІ та соціальної педагогіки, яка володіє механізмами профілактики соціальних конфліктів соціально-виховними засобами;

– ЗМІ поступово набувають значення провідного засобу соціального виховання всіх соціальних суб'єктів інформаційного суспільства від людини до глобального людства, тому найактуальнішими проблемами соціальної педагогіки мають бути завдання розвитку регіонального, глобального рівнів соціальності, проблеми медіасоціалізації, кіберсоціалізації, оскільки досвід педагогічного управління цими процесами у філогенезі відсутній;

– розробляючи сучасні соціально-педагогічні технології фахівці соціального виховання мають самі оволодіти таким рівнем користування новими ЗМІ, щоб не лише створювати власний соціально-педагогічний інформаційний, медійний продукт, а й навчати родину педагогічного доцільного керування медіасоціалізацією для профілактики інформаційної залежності її членів, проте не заходячи на проблемне поле соціальних комунікацій.

Перспективами подальших розвідок означеної проблеми є дослідження впливу ЗМІ на ресоціалізацію людей похилого віку в умовах інформаційного суспільства; кіберсоціалізації на соціальний розвиток дошкільнят, молодших школярів; ролі ЗМІ у профілактиці інформаційної залежності людини та інші.

Список використаної літератури

1. Ершов Д. Информационная безопасность личности как цель социально-педагогической деятельности / Д. Ершов // Социальная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 123–128.
2. Запесоцкий А.С. Влияние СМИ на молодежь как проблема отечественной педагогики / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 3–16.
3. Кудашкина О.З. Киберсоциализация как новый вид социализации у виртуальному середовищі / О.З. Кудашкина // Соціальна педагогіка: теорія та практика – 2011. – № 1. – С. 12–17.
4. Курліщук І.І. Специфіка засобів масової комунікації як особливого інституту соціалізації / І.І. Курліщук // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 7. – С. 150–155.
5. Малюк А. Формирование культуры информационной безопасности общества / А. Малюк // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 33–39.
6. Рижанова А.О. Засоби масової інформації / А.О. Рижанова // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – 2-ге вид. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 388–391.
7. Семчук С.І. Засоби масової інформації в процесі соціалізації дошкільників: особливості впливу та методичні рекомендації : навч.-метод. посіб. / С.І. Семчук. – Умань : ВПЦ “Візаві”, 2010. – 80 с.
8. Сулер Дж. Компьютерная и Интернет-зависимость [Электронный ресурс] / Дж. Сулер. – Режим доступа: www.psynet.carfax.ru/texts/suler.
9. Усольцева И.В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание / И.В. Усольцева // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 44–50.
10. Шведова Я.В. Социально-педагогические аспекты телевидения и тележурналистики : монография / Я.В. Шведова. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 190 с.
11. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость [Электронный ресурс] / К. Янг. – Режим доступа: www.psynet.carfax.ru/texts/young.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Рыжанова А.А. Средства массовой информации и актуальные социально-педагогические проблемы современности

Проанализирована роль СМИ в решении актуальных проблем социальной педагогики в условиях становления информационного общества, обосновано ведущее значение СМИ в качестве современного средства социального воспитания и необходимость готовности социальных педагогов к использованию СМИ в социально-педагогичных технологиях, особенно социального воспитания в семье.

Ключевые слова: актуальные социально-педагогические проблемы, взаимовлияние социального воспитания и средств массовой информации, социальность, социальное воспитание в информационном обществе, медиасоциализация, киберсоциализация.

Ryzhanova A. Mass media and current social and pedagogical issues

Formation of global culture of mankind of the information era is possible only upon condition of constant improvement of mass media. Mass media are a social institute which provides for strengthening the integration processes, formation and development of socium mentality through information dissemination (social values, knowledge, standards of behavior) in a large scale; it emerges at the definite level of phylogenesis when realization of social links only through direct interpersonal communication slows down the development of the society culture. The diversity of mass media kinds (book, press, radio, television, Internet) depends on the state of material and technical culture of mankind and needs for acceleration of information dissemination. The specific character of mass media is in speed and regularity of informing the large quantity of people living in various geographical locations (people of different age, sex, social condition) that makes it possible to receive information almost simultaneously and this information has indirect and to some extent stereotype character.

Social and educational function of mass media is that they create favorite conditions for purposeful strengthening and mass circulation of social existence values (family, ethnic, confession, professional, civil, regional), corresponding ideals, standards and examples of social behavior that help form first of all civil sociality of all social subjects (person, group, society). With the emergence of mass media social communication is considerably being expanded because people gain access to social values, social culture of various countries of the world which promotes the improvement of sociality broadening it to regional (a region of the world), global one. Besides, the rapid development of electronic mass media makes it possible to mass informing not only according to the principle "from top to bottom", i. e. from the state, society to each person, social group (strengthening adaptation and integration processes of social education), but also backwards "from each to all" (contributing to the individualization component of social education).

The most current issues of social pedagogics are working out of the technologies of the development of regional, global levels of sociality of all social subjects, prevention of negative impacts of media socialization, cyber socialization and strengthening the positive ones, because the experience of pedagogical direction of these processes is absent in phylogenesis. Developing the up to date social and pedagogical technologies specialists in social education have themselves acquire such level of using new mass media that not only to create their own social and pedagogical information media product, but also teach to pedagogically purposeful guidance of mass socialization of families for the prevention of information dependence of their members not coming into the problem area of social communications.

Key words: current social and pedagogical issues, interdependence of social education and mass media, sociality, social education in information society, media socialization, cyber socialization.

САМОВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено проблему формування патернів, які покладено в основу функціонування психіки й поведінки особистості і які визначають її цілісність. Позитивне вирішення цієї проблеми полягає в тому, що особистість навчається розпізнавати певні патерни та структури, які покладено в основу її досвіду й за необхідності трансформувати негативні патерни в продуктивні, які ведуть до успіху.

Ключові слова: самосвідомість, Я-образ, патерни, навіювання, картина світу, самоконтроль, особистісне зростання.

Кожна людина у фізичній і духовній формі отримує два типи спадковості. Один тип – фізична спадковість, а другий – соціальна.

Процес розвитку особистості визначається соціальною спадковістю.

За допомогою закону соціальної спадковості батьки, вихователі, оточення прищеплюють дитині догми, вірування, стереотипи й утримують усе це у її свідомості доти, доки вона не прийме їх і не закріпить як невід’ємну частину своїх вірувань; причому їх можна так закріпити, що в цій свідомості ніколи більше не знайдеться місця для інших поглядів і думок.

Такий спосіб прищеплювання ідей дістав назву навіювання: з його допомогою певні ідеї, вірування, повторені багаторазово, через деякий час можуть стати умовно-рефлекторною частиною поведінки людини, тобто формується динамічний стереотип поведінки, в основу якого покладено відомий принцип “стимул – реакція”.

У світлі сказаного є необхідність уважно проаналізувати, як діє цей метод навчання нового досвіду й нового знання, які в кінцевому результаті зумовлюють вибір особистістю певної лінії поведінки.

Отже, почати треба з того, що на рівні слів, почутих від батьків і певного оточення, у людини формується Я-образ, ядро якого становить поєднання уявлень людини про себе з уявленнями про неї інших. Це, у свою чергу, сприяє формуванню у свідомості людини певної системи переконань або віри, з якими вона через деякий час починає себе ототожнювати.

У чому причина такої поведінки?

Будь-яка поведінка, будь-яка навичка, будь-яке переконання, якого ми дотримуємося, залежить від того, який патерн покладений в основу їх функціонування; саме він і визначає їх і утримує цілісність особистості.

Патерн – термін, який позначає взірець або шаблон, що описує певну послідовність мислительних або реальних дій; іншими словами, це, по суті, добре засвоєний стереотип. Для чого треба вивчати це явище? Коли ми починаємо розпізнавати основні шаблони і структури мислення й усвідомлювати їх наявність у нашій свідомості, точніше підсвідомості, то стає можливим звільнення від тиску численних обмежень, які базуються на непродуктивних патернах.

Отже, коли вже в особистості сформувалися певні патерни, то вони стають на заваді психологічному розвитку особистості, оскільки зменшують гнучкість і відкритість, необхідні для продуктивної й адекватної реакції людини в різноманітних ситуаціях.

Мета статті – довести, що в основі вибору людиною неефективної лінії поведінки є непродуктивні патерни, які за необхідності можна трансформувати в продуктивні, що забезпечать особистості ефективність її діяльності й поведінки.

Боротьба проти засилля непродуктивних патернів починається, як уже зазначалося, з розпізнавання й усвідомлення їх у собі: чим більше людина усвідомлює структуру та особливості їх вияву, тим більшою мірою вона може контролювати поведінку й своє життя взагалі. Здатність виявляти та ідентифікувати (розпізнавати) патерни та структури, покладені в основу нашого досвіду, є секретом успіху швидкого навчання, самопізнання і формування продуктивних відносин з оточенням.

Успішна поведінка людини базується, насамперед, на точних і перевірених знаннях. Точне знання нічим не можна замінити, воно становить основу світогляду, який, у свою чергу, визначає й утримує певні патерни. Коли знання немає, ми автоматично підпадаємо під вплив оточення, яке за допомогою різноманітних прийомів формує у нас ті чи інші уявлення, які, не витримавши перевірки на істинність через “фільтр” нашого інтелекту й нашого досвіду, осідають на рівні підсвідомості і звідти починають визначати певне ставлення людини до себе й оточення. Так формується негативна установка, і на основі цього складається негативна програма поведінки.

У світлі викладеного виникає нагальна необхідність нейтралізації негативного впливу середовища й формування нового, позитивного Я-образу особистості через переакцентуацію її минулого досвіду. Численні експерименти цілком підтвердили такий науковий факт: наприклад, як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, її особистісні проблеми й завдання розв’язуються швидко й без надмірних зусиль. Стабілізується самосвідомість, що надає людині спокійну впевненість у своїх можливостях.

Ми йдемо життям, спотикаючись, падаючи, знову встаючи і знову падаючи, і, нарешті, зазнаємо кінцевої поразки головним чином тому, що відмовляємося знати правду про себе; якщо людина не знає правду про себе й, навпаки, коли ми володіємо істинними знаннями про себе й людей, які оточують нас, і віримо в те, що здатні ці знання ефективно застосувати, в нас виростає сила, яка є підґрунтям набуття морального впливу.

Щоб здобути такий вплив і зберегти його, ми повинні володіти самоконтролем і моральною силою, постійно вдосконалювати, зміцнювати їх, оскільки саме від них залежить наша “озброєність”, як духовна, так і інтелектуальна.

Самоконтроль – одна з декількох основ, з яких виростає сила особистості; він дає можливість поставити своє “Я” на належне йому місце. Як тільки ми навчимося це робити, то зрозуміємо, що наше “Я” – це засіб нашого самовираження, а не тиран, якому треба в усьому підкорятися.

Якщо уявити собі портрет людини з високорозвиненим самоконтролем, то він вирізняється такими характеристиками, яких людина набуває протягом свого життя. Отже, така особистість не підвладна ненависті, страху, ревнощам, помсті, задрощам та іншим руйнівним емоціям. Людина з розвиненим самоконтролем не впадає в екстаз і не виявляє неконтрольований ентузіазм стосовно всього, з чим би вона не стикалася. Така людина не ненавидить тих, з ким не погоджується; навпаки, намагається зрозуміти причину незлагоди і здобути з цього вигоду. Вона не дозволяє, щоб її емоції давали іншим людям владу над нею, наприклад: любов необхідна для щастя, але людина, яка любить так сильно, що її щастя цілком опиняється в руках іншої людини, нагадує вівцю, яка забирається в лігво “доброго вовка”.

Людина з розвиненим самоконтролем не дозволяє собі опинитися під впливом циніка або песиміста, не дозволяє вона й іншому думати за себе. Така людина завжди контролюватиме свої дії і не дозволяє їм керувати собою.

Все сказане вище, таким чином, закономірно зумовлює головний висновок, відповідно до якого набуття самоконтролю є ключем до управління власним життям.

Дисципліна, необхідна під час проходження лабіринту життєвих труднощів, сміливість, співчуття і терпіння – ось основні елементи самоконтролю. Своїми терпеливістю і витримкою можна досягти більшого, ніж силою. Все відступає перед старанням.

Люди найчастіше бояться ризикнути, щоб не зіткнутися з чимось новим, оскільки бояться невдач. Однак корисніше набутти нового життєвого досвіду, ніж залишатися зі старим багажем і ніколи не пізнати себе. Кожне нове випробування дає поживу розуму і сприяє нашому розвитку.

Співчуття – друга складова самоконтролю, без якої людина опускається до рівня робота або тварини, а структура її соціальних відносин легко руйнується. На жаль, сучасні методи навчання ґрунтуються на хибних позиціях: голови учнів захираються попередньо відібраним інформаційним матеріалом, замість того, щоб надихнути і спрямувати їх серця й думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи, пошуку та реальної відповідальності перед навколишнім світом. Освітні заклади нічого не роблять для того, щоб розвинути в молодих людях елементарні якості, необхідні для повного, активного й змістовного життя: співчуття, терпіння, усвідомлення істинної шкали цінностей та ідеалів, уміння спостерігати, міркувати, прагнення пізнати себе, витонченість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого, повагу до закону.

Іноді стрімкий імпульс допомагає звільнитися від рутинних обставин, але частіше творче терпіння дає більший ефект. Саме за допомогою терпіння – третього елемента самоконтролю – досягається бажана мета.

Наскільки терпіння зміцнює нашу силу, настільки воно поглиблює розвиток і пошук істинного призначення. У кожної особистості є свого роду “графік” розвитку вмінь і відкриття свого призначення. І тому вона у своєму поступові до самореалізації має дотримуватися тільки тієї волі й того шляху, які досвід підтверджує як її власні, тобто як справжнє вираження своєї індивідуальності.

Висновки. Разом із тим треба усвідомити, що загартування характеру, розвиток здібностей людини – повільний, нерідко болючий процес, але він виправдовує себе. Демонструючи впевненість і послідовність, така особистість із часом дістається дверей, за якими здібності перетворюються на можливості, а в подальшому – на суттєве покликання.

Кожен із нас повинен навчитися працювати над самим собою, щоб виявити в собі невичерпне джерело оновлення, зростання, сили й мудрості. Ми повинні навчитися виявляти в собі й розробляти цю багату жилу енергії й розуму, впевнено долаючи перепони нашого фальшивого “Я”, яке намагатиметься завадити цій благородній місії.

Список використаної літератури

1. Вайнцвайг П. Десять заповідей творческою личности / П. Вайнцвайг // Гуманистическая психология. – Минск : Харвест, 2000. – С. 241–296.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : монографія / О.Є. Гуменюк. – П. : Екон. думка, 2002. – 186 с.
3. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 704 с.
4. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / І.І. Русинка. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
5. Хеллер С. Монстры и волшебные палочки / С. Хеллер, Т. Листил : пер. с англ. – К., 1995. – 284 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Рисинка И.И. Самовоспитание и развитие личности

В статье рассмотрены проблема формирования паттернов, которые находятся в основе функционирования психики личности, обеспечивают целостность и определяют поведение личности. Позитивное решение этой проблемы заключается в том, что личность учится распознавать определенные паттерны и структуры, находящиеся в основе ее опыта, и при необходимости трансформировать негативные паттерны в продуктивные, которые ведут к успеху.

Ключевые слова: самосознание, Я-образ, паттерны, навеивание, картина мира, самоконтроль, личностный рост.

Rusinka I. Self education and personal development

The process of personality development is defined by a social inheritance. Parents, teachers, surroundings cultivate dogmas, beliefs, stereotypes in children with the help of the law of a social inheritance. They try to hold all these in their consciousness until they take them as an integral part of their beliefs. In some time they may become conditional and reflex part of a man's behavior.

Consequently there is a necessity to analyze attentively how this method of a new teaching and a new experience effects and how it determines the personality to choose a definite type of behavior.

That's why we must begin with that on the level of words told by parents and by influence of some surroundings I-image is formed in a person, the core of it is the combination of a person's notions about himself/herself and with the notions about him/her by other people. It helps forming some system of beliefs and faith in person's consciousness and a person begins to identify himself/herself with them.

What is the reason of such behavior?

Any behavior, any skill, any belief we obey depend on the pattern put in the basis of their functioning. The very thing determines them and support the person's integrity.

Pattern is the term defining the example or model describing a definite sequence of thinking or real events; in other words, this is a good adopted stereotype. Why is it necessary to study this phenomenon? Because when we begin to define the main models and structures of thinking and to realize their availability in our consciousness, more exact subconsciousness then it becomes possible to be free from the pressure of multiple restrictions based on nonproductive patterns which prevent a psychological person's development. They reduce flexibility and openness necessary for a productive and adequate person's reaction in different situations.

The ability to determine and identify patterns and structures put in the base of our experience is a secret of success of a quick studying, self-knowledge and forming productive relations with surroundings.

Judging from the preceding there is an urgent necessity of neutralization of a negative influence of surroundings and forming of a new positive personality's I-image through reemphasizing his/her last experience. Multiple experiments confirmed such scientific fact: for example, as soon as there is a positive change in a man's I-image, his/her personal problems and tasks are done quickly and without excessive efforts. Self-consciousness is stabilized giving a person calm insurance in his/her possibilities.

What a conviction we chose our mind would find enough motives to support it.

If we fill our consciousness with a bright insurance in ourselves the principle of self-suggestion will take this belief, strengthen it as a dominant thought and help us to overcome obstacles occurring on your way to a success.

Key words: self-awareness, self-image, patterns, naveivanie world, self-controm, personal growth.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто шляхи використання інтерактивних методів навчання у процесі післядипломної освіти вихователя дошкільного навчального закладу; розкрито необхідні засоби, які допомагають викладачеві системи післядипломної педагогічної освіти створювати особливі умови для розвитку дослідницької, творчої, пізнавальної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів. Доведено, що саме інтерактивні методи навчання дають можливість для розвитку і саморозвитку професіоналізму через взаємодію з іншими, більш самостійну пошукову діяльність та обмін досвідом.

Ключові слова: *інтерактивне навчання, інтерактивні методи навчання, інтерактивні технології, особистісно орієнтоване навчання, активізація пізнавальної діяльності.*

Модернізація системи освіти в умовах сьогодення висуває нові вимоги до професійної діяльності педагогів дошкільних навчальних закладів. Їх зміст полягає в забезпеченні розвитку інноваційних процесів та їх запровадженні у професійну діяльність. Ці вихідні концептуальні положення закладено в таких документах, як: Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (1993 р.), “Діти України” (1996 р.), Закони України “Про освіту” (1996 р.), “Про дошкільну освіту” (2003 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.).

З метою забезпечення розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні та на виконання Указу Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” МОН України затверджено *галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти.*

У цьому документі наголошено на систематичному вдосконаленні педагогічних працівників, яке зумовлене зміною ролі особистості в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також численних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

Дійсно, педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини, а рівень освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників загалом, і вихователів ДНЗ зокрема розглядають у цьому контексті як важливу передумову, що забезпечує професійно-особистісне зростання фахівців. Найбільш продуктивними в розвитку концепції професійного саморозвитку педагогів є заклади післядипломної педагогічної освіти.

Післядипломна освіта покликана вирішувати актуальні завдання розвитку професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу. З цією метою здійснюються конкретні освітньо-виховні заходи, передається теоретичний і практичний досвід, налагоджується система підтримки та стимулювання пізнавальної та творчої активності педагогів, які проходять курсову перепідготовку. Пропоновані

вихователям ДНЗ лекційні, семінарські, практичні заняття та інші форми навчальної роботи мають певну спрямованість і конкретну мету – допомогти вихователю на шляху його професійного вдосконалення.

Зазначимо, що система післядипломної освіти вихователя дошкільного навчального закладу сьогодні все частіше стає предметом уваги широкої громадськості: науковців, методистів, організаторів освіти. Причиною цього є усвідомлення того, що вихователь потребує постійного духовного й професійного зростання, у забезпеченні якого все вагомішою має бути роль післядипломної освіти. Звідси цілком мотивованими постають питання щодо відповідності післядипломної освіти вимогам сьогодення, застосування сучасних технологій навчання, здатних активізувати пізнавальну діяльність, а також ефективно впливати на розвиток професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу.

Активізація пізнавальної діяльності та розвиток інтелектуальних здібностей педагогів ДНЗ у період курсової перепідготовки зумовлені застосуванням викладачем певної системи прийомів, способів пошуку, що спонукає курсантів післядипломної освіти до таких розумових дій, які приводять до самостійного відкриття нового, невідомого знання. Інтерактивне навчання, що базується на постійній активній взаємодії, розширює їхні пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, а також є базою для формування вмінь і навичок у професійній діяльності.

Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці присвячено наукові праці І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Джонсона, О. Козлової, Дж. Мейерса, А. Підласого, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, А. Хуторського.

Питання визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчальному процесі висвітлено у наукових дослідженнях К. Баханова, Г. Волошиної, І. Зимньої, Г. Коберник, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Шевчук. Ці дослідження свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти.

Мета статті – на основі наукової літератури та власного практичного досвіду викладання розкрити особливості використання інтерактивних методів навчання на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги та гуманізму шляхом спільної діяльності, що сприятиме ефективності процесу розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів.

У системі післядипломної освіти навчання як двосторонній процес включає діяльність викладача і слухача курсів (одного або групи). Воно обов'язково передбачає їх взаємодію, що відбувається в певних умовах (навчально-матеріальних, морально-психологічних та естетичних). Діяльність викладача в цій системі має свої відмінності: “викладач не є єдиним і основним джерелом інформації... можуть бути й інші особи (колеги по навчанню, методичні працівники, досвідчені педагоги та ін.), джерелами інформації також слугують сучасні засоби комунікації, наукова, популярна та художня література, засоби масової інформації тощо; функції викладача полягають не стільки у безпосередній організації навчальної діяльності слухача, скільки у допомозі слухачеві самостійно організувати власну навчальну діяльність; діяльність викладача спрямована на стимулювання сил і можливостей слухача, на його власну самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення; у процесі навчання і викладач, і слухач виступають рівноправними партнерами, співавторами; слухач (слухачі) для викладача теж є цінним джерелом необхідної інформації для підвищення якості змісту викладання та вдосконалення технологій процесу навчання фахівців” [1, с. 9].

Виокремлюються ще й такі суттєві ознаки процесу навчання:

- по-перше, навчання – це процес пізнання. Якщо процес пізнання діалектично складний і має суперечності, то таким самим буде й процес навчання. Якщо існують етапи процесу пізнання, діалектика переходу від одного етапу до іншого, то слухач курсів буде перебувати на одному з етапів пізнання, і будуть існувати можливості для переходу на вищий етап пізнання;

- по-друге, відмінність пізнавальної діяльності в процесі навчання від інших форм пізнання;

- по-третє, навчальна діяльність є необхідною для реалізації особливого завдання, яке не може бути виконаним в інших видах пізнання. Тобто процес навчання у системі післядипломної освіти потребує певних форм організації, особливого змісту, певних способів роботи, програм. Усім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які належать до інноваційних.

Технологія інтерактивного навчання розроблена та пропагується О. Пометун. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [8].

Інтерактивне навчання ґрунтується на взаємодії курсантів у такому середовищі, де вони знаходять для себе певний досвід, який є центральним джерелом навчального пізнання (не менш важливим є досвід викладача), тобто такий, що спонукає до самостійного пошуку. Такий підхід в умовах розвитку своїх професійних умінь і навичок дає можливість відшукати нові шляхи здійснення професійної діяльності.

Завдання вихователя дошкільного навчального закладу на сучасному етапі розвитку освіти полягає у створенні умов для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. У педагогіці не є новим положення про суттєвий вплив на результативність навчального процесу характеру відносин між його учасниками. Процес навчання складається з діяльності педагога й діяльності курсанта та має двобічний характер, тобто неможливий без їхньої дидактичної єдності.

Одним із перших кроків на шляху до нових технологій може бути перебудова механізмів педагогічної взаємодії. У психолого-педагогічній літературі останніми роками велику увагу приділяють дослідженню вмій педагога налагодити конструктивне співробітництво в освітньому процесі. Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. Воно зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, проте видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто на взаєморозуміння та взаємодію.

Здійснення методики інтерактивного навчання з урахуванням усіх вимог, які висуваються до нього, певним чином впливає на зміни в роботі педагога.

Формування мотивації досягнення успіху, створення атмосфери взаємоповаги відбувається саме в процесі такої взаємодії. Тобто інтерактивні технології – це інструмент, за допомогою якого курсант системи післядипломної педагогічної освіти може бути впевненим у власних силах, виявляти творчі здібності, почуватися вільно.

Сучасне викладання у закладах післядипломної педагогічної освіти полягає у творчому підході викладача до побудови заняття, у постійному прагненні підвищувати ефективність пізнавальної діяльності шляхом запровадження новітніх організаційних форм. При цьому домінувати повинна реалізація основних завдань заняття.

Інтерактивне навчання найбільше відповідає особистісно орієнтованому підходу до навчання, де моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного розв'язання, застосовують рольові ігри.

Особистісно орієнтований підхід як один із найефективніших підходів у реформуванні сучасної освіти (відповідно до національної доктрини розвитку освіти) визначив В. Кремень [5].

Особистісно орієнтоване навчання є гуманітарною технологією відкритого типу. На відміну від традиційного навчання, орієнтованого здебільшого на когнітивну сферу і мислення, ця технологія проектується для роботи зі свідомістю людини та процесами її індивідуально-особистісного розвитку.

Визначальним для особистісного навчання повинен бути соціокультурний діалог у системі “педагог – дитина” на основі її розуміння, прийняття й визнання. Найактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, який здійснюється у формах спільної діяльності тих, хто навчається: усі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег та свої. При цьому здійснюється постійна зміна режимів діяльності: ігри, дискусії, робота у малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція). Крім того, інтерактивне навчання засновано “на прямій взаємодії тих, хто навчається, з навчальним середовищем, або навчальне середовище виступає як реальність, у якій учасники знаходять для себе простір досвіду, що завоюється” [4].

Інтерактивне навчання передбачає нову логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Досвід і знання учасників освітнього процесу слугують джерелом їх взаємонавчання та взаємозбагачення. Вони, ділячись своїми знаннями та досвідом діяльності, беруть на себе частину повчальних функцій викладача, що підвищує їх умотивованість і сприяє більшій продуктивності освіти. Інтерактивна модель навчання найбільш ефективна у післядипломній освіті, оскільки дорослі мають більший професійний та життєвий досвід. На думку В. Гарагая, “...розвиток професіоналізму завжди іде через “іншу людину”, яка може бути представлена як живий суб’єкт, так і як автор підручника” [3, с. 91].

До інтерактивних форм навчання (технологія навчання вміщує сукупність форм, методів, прийомів, засобів, які дають змогу досягти запланованих результатів) можна зарахувати колективну діяльність думок – “форму взаємодії педагога – навчальної групи, що відбуваються у пошуках проблемних ситуацій” [2].

Форма організації навчання – “зовнішній вираз погодженої діяльності педагога і учнів, яка здійснюється у відповідному порядку та відповідному режимі” [7, с. 519].

Методом навчання називають спосіб досягнення будь-якої мети, вирішення якогось завдання.

До форм і методів інтерактивного навчання належать такі: евристична бесіда, презентація, дискусія, “мозковий штурм”, круглий стіл, ділова гра, конкурси практичних робіт, рольові ігри, тренінги, кейс-метод (розбір проблемних педагогічних ситуацій), практичні групові та індивідуальні вправи, моделювання проблемних ситуацій тощо, які поділяють на:

- дискусійні: діалог, групова дискусія, розгляд ситуацій із практики, аналіз ситуацій;
- ігрові: дидактичні та творчі ігри, рольові ігри. Організаційно-діяльнісні ігри;
- тренінгові форми проведення занять (комунікативні тренінги, тренінги сензитивності), які вбирають у себе дискусійні та ігрові методи навчання.

Використання таких форм і методів дає високу ефективність для розвитку професіоналізму педагогів і має такі переваги:

1. Висока ефективність діяльності всіх учасників освітнього процесу, об'єднаних однією метою та спільною мотивацією.
2. Розвиток особистісних якостей, підвищення самооцінки. Усі мають можливість навчитися як ролі лідера, так і ролі пересічного учасника, розвивати здатність до відкритої взаємодії з іншими.
3. Розвиток комунікативних навичок для усіх учасників освітнього процесу.
4. Більш глибоке опрацювання матеріалу за рахунок повторення та застосування отриманих знань.

Потрапивши в умови колективного навчання, доросла людина долучається до процесу організаційного саморозвитку своїх колег, допомагає їм в аналізуванні їх особистих професійних ускладнень і потреб (курсанти стають імпульсом розвитку один одного). Тим самим створюється можливість для реальної професійної взаємодії, під час якої здібності до професійного саморозвитку формуються як інтеріоризована функція соціальної взаємодії [6, с. 16].

Висновки. Навчання у післядипломній педагогічній освіті може мати різні форми. Для розвитку дослідницької, творчої, пізнавальної діяльності викладачеві системи післядипломної педагогічної освіти необхідно віднаходити, перш за все, такі засоби, які допомагали б створювати особливі умови для креативної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів. Саме інтерактивні методи навчання дають можливість для розвитку й саморозвитку професіоналізму через взаємодію з іншими, більш самостійну пошукову діяльність та обмін досвідом. Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. Воно зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, проте видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто на взаєморозуміння й взаємодію. Формування мотивації досягнення успіху, створення атмосфери взаємоповаги відбувається саме в процесі такої взаємодії.

Тобто інтерактивні технології – це інструмент, за допомогою якого курсант системи післядипломної педагогічної освіти може бути впевненим у власних силах, виявляти творчі здібності, почуватися вільно. Сучасне викладання у закладах післядипломної педагогічної освіти полягає у творчому підході викладача до побудови заняття, у постійному прагненні підвищувати ефективність пізнавальної діяльності шляхом запровадження новітніх організаційних форм.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 255 с.
2. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения : учеб. пособ. для слушателей ИПК / К.Я. Вазина. – Горький, 1989.
3. Гарагай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель / В.Б. Гарагай // Педагогика. – 2004. – № 8.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
5. Кремень В.Г. Освіта в Україні / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2001. – № 3 (47). – С. 4–6.
6. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова ; под. ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 176 с.

7. Подласый И.П. Педагогика: новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Самсонова Е.А. Педагогическое сопровождение интерактивного обучения в последипломном образовании воспитателей дошкольного образовательного учреждения

В статье рассмотрены пути использования интерактивных методов обучения в процессе последипломного образования воспитателя дошкольного учебного заведения; раскрыты необходимые средства, помогающие преподавателю системы последипломного педагогического образования создавать особые условия для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности воспитателей дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, интерактивные технологии, личностно ориентированное обучение, активизация познавательной деятельности.*

Samsonova E.A. Pedagogical support interactive learning in postgraduate education educator pre-schools

In the article the ways of the use of interactive methods of studies are examined in the process of postgraduate education of educator of preschool educational establishment; detectable necessary facilities that help to create the special terms for креативної activity of educators of preschool educational establishments in relation to development of them research, creative, cognitive activity of teacher of the system of postgraduate pedagogical education. Exactly the interactive methods of studies give an opportunity for development and self of professionalism through co-operating with other, greater independent searching activity and exchange experience.

On the basis of scientific literature and own experience of teaching in establishment of the system of postgraduate education the features of the use of interactive methods of studies open up on principles of the mutual understanding, mutual and humanism by joint activity that will assist efficiency of process of development of professionalism of educators of preschool educational establishments.

Interactive studies are the studies submerged in a common communication. It keeps an ultimate goal and basic maintenance of educational process, however modifies forms from a translator (transmission) on a dialogue, id est on the mutual understanding and co-operation.

Forming of motivation of achievement of success, creation of atmosphere of mutual takes place exactly in the process of such co-operation. Id est, interactive technologies are an instrument by means of that the student of the system. of postgraduate pedagogical education can be sure in own forces, to find out creative capabilities, feel freely.

The modern teaching in establishments of postgraduate pedagogical education consists in the creative going of teacher near the construction of employment, in permanent aspiration to promote efficiency of cognitive activity by the input of the newest organizational forms. Realization of basic tasks of employment must prevail thus.

Interactive studies most answer the personality oriented going near studies, where the real vital situations are designed, problems are offered for a general decision, role plays are used.

Key words: *online learning, interactive teaching methods, interactive technology, learner oriented education, increased cognitive activity.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ В ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЛАВАННЯ

У статті розроблено систему фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом, комплекс рухливих ігор і завдань для індивідуального та групового виконання в умовно-водному й водному середовищі, розрахованих на взаємодію з однолітками, які чують, і спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років. Наведено методику діагностики плавальних умінь дошкільників.

Ключові слова: глухі діти віком 5–6 років, розвиток пізнавальної сфери, навчання плавання, корекційна методика, експериментальна модель.

Однією з важливих ознак демократизації й гуманізації сучасного суспільства є увага до осіб, особливо дітей з особливими потребами, на чому наголошено в багатьох міжнародних документах, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. Відповідно до цього, розвивається система спеціальної освіти для осіб з особливими потребами, створюється правова, наукова й методична база їх навчання та виховання, розробляються спеціальні методики корекційної роботи, що забезпечують їхню соціалізацію й адаптацію до умов життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Серед значної кількості дітей, яких сьогодні зараховують до категорії тих, хто має особливі потреби, велику групу становлять такі, що втратили слух або мають його значні порушення.

Ученими доведено, що ураження слухового аналізатора негативно позначається на психічному й фізичному розвитку, соціалізації та становленні особистості. Ускладнений розвиток їхнього мовлення, зумовлений порушенням або повною втратою слуху, призводить до порушення мислення, пам'яті, уяви й інших психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність (Р. Боскіс [2, с. 102], Л. Виготський [3, с. 11]).

Значно змінюється особистісний розвиток дітей з порушенням слуху. У них розвивається замкненість, небажання вступати в контакт з оточенням. Зменшення обсягу інформації, яку отримують глухі діти внаслідок ураження слуху, позначається також на рівні їхнього фізичного розвитку, оволодінні майже всіма видами рухових дій (Н. Байкіна [1, с. 69], Л. Тигранова [7, с. 21]), Н. Яшкова [8, с. 4]). Все це негативно впливає на успішність їх подальшого навчання в школі.

Проте результати наукових досліджень і досвід спеціальної освіти показують, що діти з порушенням слуху можуть успішно опановувати програму загальноосвітньої школи за умови відповідної своєчасної й цілеспрямованої роботи. Ефективність корекційної роботи посилюється, якщо вона починається з дошкільного віку й максимально враховує наявні можливості та компенсаторні механізми психофізичного розвитку організму.

Перспективним у цьому контексті є навчання глухих дітей плавання. Відомо, що плавання як засіб фізичного виховання позитивно впливає на діяльність серцево-судинної й дихальної систем організму дитини, підвищує ємність легенів, збільшує інтенсивність обмінних процесів, покращує координацію рухів та орієнта-

цію в просторі, сприяє вихованню в дитини самостійності, дисциплінованості, сміливості, рішучості й наполегливості (С. Мясичев [5, с. 177], Д. Силантьєв [6, с. 12]). Проте проблема використання плавання як засобу розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху не була предметом спеціального дослідження.

Мета роботи – розглянути особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей на заняттях з плавання.

Розробка експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників у процесі навчання плавання здійснена відповідно до положень вітчизняної психології про генетичний зв'язок різних форм мислення (Л. Виготський [3, с. 226]), О. Запорожець [4, с. 101]), ролі слова в цьому процесі. У дошкільному віці – це зв'язок наочно-дійового, наочно-образного й словесно-логічного мислення, що встановлюється у діях з різними предметами, при переміщенні в просторі, зміні їх функціональних залежностей. За цих умов дитина має можливість усвідомити динамічність, мінливість довкілля, набути досвіду його змінювання відповідно до власних задумів і завдань, які перед нею ставить дорослий. При цьому суттєво змінюються способи орієнтування дитини в довкіллі, вона навчається визначати суттєві зв'язки й відношення між предметами, що стимулює розвиток її пізнавальних можливостей. Діти починають орієнтуватися не тільки на мету дії, але й на способи її досягнення, оцінювати їх правильність.

Навчання будь-якої діяльності неможливе без запам'ятовування певних слів, усвідомлення їх значення. Використання слова у взаємодії дитини з дорослими й однолітками позначає дію, яку необхідно виконати. Надалі воно набуває характеру узагальненого символу, що використовується у процесі виконання однорідних практичних завдань і переноситься в інші подібні ситуації. Оперування словами подумки, навіть за відсутності розвиненого мовлення, сприяє розвитку пізнавальної діяльності дитини, внутрішньо перебудовує її мислення й зміцнює зв'язок між основними компонентами пізнання – дією, словом і образом.

З урахуванням цих положень можна припустити, що модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років у процесі навчання плавання має складатися: з пропедевтичного (освоєння жестів і символічних знаків, що відтворюють команди, необхідні для виконання рухових дій і дихання плавців-початківців, їх організації в умовно-водному середовищі); адаптувально-навчального (засвоєння техніки дихання та основних плавальних рухів за символічно-наочними й жестовими командами у водному середовищі) і розвивально-тренувального (вдосконалення координації дихання й плавальних рухів за символічно-жестовими командами в індивідуальному та груповому виконанні у водному середовищі) етапів; системи спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що орієнтують на опанування плавальних рухів у рухливих індивідуальних і групових іграх у воді, позитивно вплине на розвиток їхньої пізнавальної діяльності та скоротить відставання від однолітків без порушення слуху.

Відповідно до цієї моделі експериментальна корекційна методика на першому – пропедевтичному – етапі була спрямована на формування у глухих дітей уявлення про плавання як різновид фізичної діяльності, основні рухи і способи плавання, подолання страху перед водним середовищем, спортивною спорудою, незнайомими людьми тощо. Створення умов для вирішення цих завдань сприяло підвищенню мотивації глухих дітей до навчання плавання. Для цього заняття проводилися на суші в умовно-водному середовищі (зал сухого плавання). На заняттях глухим

дітям на малюнках і слайдах демонстрували наочні зображення плавальних рухів, актуалізували образи предметів для зіставлення із цими рухами (млин, їжачок, молоточок, дроворуб тощо), вивчали рухи, що є підготовчими для навчання плавання (махи руками, ногами, перекид, підскок тощо). Увагу приділяли поясненню основних правил безпечної поведінки на воді, ознайомленню з командами, що подаються у процесі навчання плавання в умовах басейну. До занять цього етапу залучали спортсменів, які демонстрували техніку плавання в басейні й деталі виконання окремих рухів і способів плавання в залі сухого плавання.

При вивченні плавальних рухів застосовували картки із завданнями, на яких були зображені схеми з виконання спеціальних вправ, вимоги щодо їх оптимального відтворення і кількості повторень. Глухі діти засвоювали систему жестів і невербальних команд, за допомогою яких здійснювалося управління їхніми руховими діями та корекція помилок в умовно-водному середовищі. Крім загальноприйнятих жестів, що використовуються вчителями фізичної культури й вихователями в роботі з глухими дітьми (“Помилка”, “Спочатку”, “Не бавтєся!”, “Виконуйте!” тощо), були розроблені спеціальні жести, що сприяли усвідомленню дітьми техніки виконання плавальних вправ (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу й ритму рухів) і прискорювали їх практичне освоєння.

На другому – адаптувально-навчальному етапі – основні завдання: освоїти глухим дітям водне середовище, ознайомитися з його властивостями й навчитися найпростіших рухів та дихання. За експериментальною методикою вирішенню цих завдань сприяли інтегровані заняття, в яких взяли участь і діти без порушень слуху. На заняттях широко застосовували різноманітні ігри й ігрові дії, що передбачали переміщення по дну басейна, пірнання, виконання видиху у воду, ковзання, спливання й лежання на воді. Усі ігри спочатку обговорювали і виконували на заняттях в умовно-водному середовищі. На заняттях на суші під час проведення ігор глухим дітям спочатку пропонували знайомі ігри з подальшим їх ускладненням або варіантами виконання для навчання нових рухів. Для пояснення сюжету гри, правил і рухових дій у нових іграх на допомогу залучали дітей без порушення слуху. Дітям пропонували діяти парами, допомагаючи одне одному.

Загальна послідовність формування навичок плавання на адаптивно-навчальному етапі складалася з демонстрації певного способу плавання і його елементів, виокремлення його елементів, вивчення системи жестів і команд, пов’язаних з організацією й оцінюванням правильності плавальних рухів глухих дітей в умовно-водному середовищі. Після цього оволодіння елементами плавальних рухів закріплювалось у воді.

На третьому – розвивально-тренувальному етапі – основними завданнями були розвиток і вдосконалення координації дихання та плавальних рухів глухих дітей у водному середовищі. Їх вирішенню сприяло використання ігор та ігрових дій у воді. Основною відмінністю цього етапу було використання командних ігор, що вимагали спільних злагоджених дій усіх учасників команди для досягнення поставлених цілей. До складу команд входили як глухі, так і діти без порушення слуху.

Для навчання нових дій дітям спочатку демонстрували схематичну модель рухів на малюнку. Малюнок залишався на видному місці, щоб кожна дитина могла його побачити. Потім виконували послідовний наочний показ рухів. Наступним

кроком було навчання виконання цього руху за допомогою прямої допомоги тренера або помічників.

На всіх етапах навчання глухих дітей плавання пояснення й демонстрація зразків супроводжувалися застосуванням наочних приладь, засобів і елементів ідеомоторного тренування, додаткових орієнтирів, використанням тактильної мови з виразною артикуляцією. Наочний матеріал дав змогу акцентувати увагу на основних елементах вправи й запобігати можливим помилкам. Також застосовували показ вправ на живій моделі, що стимулювало наочно-дійову й наочно-образну пам'ять дітей.

Розвитку пізнавальної діяльності, здатності до аналізу й узагальнення у глухих дітей сприяли паралелі, які постійно використовували під час вивчення спеціальних плавальних термінів, оволодіння технікою виконання плавальних рухів, спеціалізованих жестів. Дошкільникам треба було не тільки подивитися на предмет або зображення та запам'ятати їх, а й виявити в них відмінності, відповісти на певне запитання, порівняти тощо.

Заняття з глухими дітьми віком 5–6 років проводили два рази на тиждень упродовж 10 місяців, після чого було проведено прикінцеві зрізи в контрольних та експериментальній групах з метою з'ясування ефективності розробленої експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років у процесі навчання плавання. За результатами прикінцевих зрізів було зафіксовано покращення всіх показників пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років, що контролювались у дослідженні й визначалися за рівнем прояву самостійності, результативності та правильності виконання завдань.

Узагальнені дані констатувального й прикінцевого зрізів наведено в таблиці.

Таблиця

Рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей (хлопчиків і дівчаток) віком 5–6 років (КГ1 та ЕГ) та їхніх однолітків без порушення слуху (КГ2), %

Експериментальні зрізи	Групи	Рівні розвитку пізнавальної діяльності							
		Достатній		Задовільний		Нижче від задов.		Низький	
		Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д
Констатувальний	ЕГ	–	–	–	–	20,3	22,1	79,7	77,9
	КГ1	–	–	–	–	22,8	23,6	77,2	76,4
	КГ2	9,5	14,7	60,6	71,4	29,9	13,9	–	–
Прикінцевий	ЕГ	–	–	14,6	17,1	55,9	64,8	29,5	18,1
	КГ1	–	–	–	–	24,3	29,1	75,7	70,9
	КГ2	14,9	18,5	66,3	75,4	18,8	6,1	–	–

Як свідчать наведені в таблиці дані, на констатувальному етапі в групах глухих дітей (ЕГ і КГ1) не було виявлено жодної дитини з достатнім і задовільним рівнями розвитку пізнавальної діяльності. Рівень нижче від задовільного показали 20,3% дівчат і 22,1% хлопчиків ЕГ, 22,8% і 23,6% хлопчиків та дівчат КГ1. Низький рівень пізнавальної діяльності виявлено в 79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат ЕГ. У КГ1 низький рівень зафіксовано в 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. У контрольній групі дітей без порушення слуху (КГ2) достатній рівень було виявлено в 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат, задовільний – у 60,6% хлопчиків та 71,4% дівчат, нижче від задовільного – у 29,9% хлопчиків і у 13,9% дівчаток. Низький рівень розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не було виявлено.

Після впровадження експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Достатнього рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі зафіксовано не було, але в 14,6% хлопчиків і в 17,1% дівчат виявлено задовільний рівень; рівень нижче від задовільного – у 55,9% хлопчиків та 64,8% дівчат, низький рівень – у 29,5% хлопчиків і 18,1% дівчаток.

У КГ1 достатнього й задовільного рівня розвитку пізнавальної діяльності не досягла жодна дитина. Рівень нижче від задовільного виявили 24,3% хлопчиків і 29,1% дівчаток цієї групи, низький рівень – 75,7% хлопчиків та 70,9% дівчат. У КГ2 достатній рівень зафіксовано в 4,9% хлопчиків і 18,5% дівчат, задовільний – у 66,3% хлопчиків та 75,4% дівчат, нижче від задовільного – у 18,8% хлопчиків і 6,1% дівчаток. Низького рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не виявлено. За показниками фізичного стану глухих дітей в ЕГ після проведення експерименту відбулися значні позитивні зміни в показниках життєвої ємності легенів і базових координаційних здібностей. У контрольних групах суттєвих позитивних змін не виявлено.

Отже, наведені дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих віком дітей 5–6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

Висновки. Критеріями розвитку пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку є рівень її самостійності, результативності й правильності у виконанні завдань пізнавального характеру. Найбільш характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху виявляються в їхньому зорово-диференційованому сприйманні, логічно-образному й наочно-дійовому мисленні, увазі, здатності до аналізу та узагальнення, орієнтації в просторі.

Експериментальна модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років у процесі навчання плавання містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор і завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

Ефективність методики доведена кількісним і якісним аналізом результатів формувального експерименту. В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей віком 5–6 років. Кількість глухих дітей із задовільним рівнем пізнавальної діяльності зросла на 14,6% у хлопчиків і 17,1% – у дівчат, з рівнем нижче від задовільного – на 35,6% у хлопчиків та 42,7% – у дівчат; з низьким рівнем – зменшилася на 50,2% і 59,8% відповідно. У контрольній групі глухих дітей ці зміни були незначними.

Список використаної літератури

1. Байкина Н.Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания / Н.Г. Байкина // Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений. – М., 1985. – С. 2–3.
2. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Рахиль Марковна Боскис. – М. : Просвещение, 1975. – 125, [3] с.
3. Виготський Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

4. Запорожец А.В. Психология действия : избр. психол. тр. / Александр Владимирович Запорожец. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 731, [1] с. – (Психологи Отечества : избр. психол. тр.).
5. Мясищев С.А. Двигательная и психическая реабилитация глухих и слабослышащих мальчиков 9–12 лет средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.А. Мясищев. – Краснодар, 2003. – 164 с.
6. Силантьев Д.О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.О. Силантьев. – К., 2001. – С. 1.
7. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст / Людмила Иосифовна Тигранова. – М. : Педагогика, 1978. – 96 с.
8. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей / Наталья Васильевна Яшкова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 141, [2] с. – (ОПН. Образование. Пед. науки. Дефектология).

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Сокирко О.С. Особенности развития познавательной сферы глухих детей дошкольного возраста на занятиях по плаванию

В статье разработана система физических упражнений со специальным символично-жестовым сопровождением, комплекс подвижных игр и заданий для индивидуального и группового выполнения в условно-водной и водной среде, рассчитанных на взаимодействие со слышащими сверстниками и направленных на активизацию познавательной деятельности глухих детей 5–6 лет. Представлена методика диагностики плавательных умений дошкольников.

Ключевые слова: *глухие дети возрастом 5–6 лет, развитие познавательной сферы, обучение плаванию, коррекционная методика, экспериментальная модель.*

Sokirko O. The level of cognitive activity development deaf children during the process of learning to swim

On the 1 st stating stage of the experiment we studied the peculiarities of the development of psycho-physical and cognitive fields of the deaf children and those who don't have the hearing problems. For this we did the estimation of the level of development of the psycho-physical and coordinative qualities.

Also we studied the level of development of the visual and creative thinking, the spational orientation, the distribution and the shifting of attention, visual perception. Basing on the received data we found out that the deaf children are behind in the level of the psycho-physical and cognitive development compared to those children, who don't have the hearing problems.

On the 2 nd forming stage of the experiment and with taking into the account the received data we developed the experimental methodology of the development of the cognitive activity of the deaf children during the process of learning to swim. The experimental methodology is based on the principles of unity and interconnection of mental, physical and moral development. It includes the system of signs (gestures) which was developed specifically for this purpose and the complex program of the outdoor (action-oriented) games in water for optimizing the learning process of the deaf children and for forming the swimming skills.

Besides the common signs (gestures) used by the teachers while working with the deaf children we developed and introduced the special ones that help to speed up the mastering of the swimming techniques (limb position, the rowing surface, the moments of the most force exertion, the characteristics of the rhythm and tempo of the movements).

For providing the accident prevention while working with the deaf children in the water and also for the children's orientation in the water and for movement correction all the signs (gestures) were studied with the children onshore (on the ground) and the learning of signs was taking place simultaneously with the swimming exercises, and only after it the signs (gestures) were used in the water.

The development of the cognitive field of the deaf children during the swimming lessons was done to create the learning motivation in them and to teach them to get and use new information i.e. the skills of the mental process which helped to define the possibility of realization of the productive cognitive activity. This activity resulted in positive emotions and gnostic feelings and contributed to the consolidation of the cognitive interests while stimulating the further cognitive activity.

During the swimming lessons with the deaf children we created the cognitive situations related to the transfer of the special sport and swimming knowledge (the mastering of the technique of the swimming movements, studying of the schemes and special signs) and to the solving of the movement tasks. The development of thinking was going in two directions: reproductive and productive (creative). The reproductive thinking was laying in the understanding of the actions after the teacher's instructions. The productive (creative) thinking was lying in the analysis of the sport technique for applying it to the individual peculiarities. Thus the conditions for the development of the cognitive field and for creating such intellectual qualities as resourcefulness, concentration, curiosity, the mental processing were created.

While doing the restudy of the cognitive field we managed to determine the authentic performance improvement of all the check-up tests of the children of the experimental group and determine the credibility of the differences from the indexes of the control group of deaf children. This proves the effectiveness of the experimental methodology of the development of the cognitive activity of deaf children during the process of learning to swim.

Key words: *deaf children aged 5–6, cognitive activity development, swimming training, correction methodology, experimental model.*

ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто сутність поняття інформаційних комп'ютерних технологій. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні напрями застосування інформаційних комп'ютерних технологій в освіті. З урахуванням практичного досвіду здійснено аналіз проблем, що виникають на різних етапах роботи, з питань застосування інформаційних комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі професійної підготовки спеціалістів.

Ключові слова: *інформаційні комп'ютерні технології, процес професійної підготовки спеціалістів, дистанційна освіта, напрями інформаційної освіти, навчальні матеріали нового покоління, інформаційна культура, засоби навчання.*

У 1996 р. на II Міжнародному конгресі ЮНЕСКО "Освіта і інформатика" інформаційні ресурси було оголошено стратегічним ресурсом освіти. З того часу науковці та педагоги-практики вивчають можливості впровадження інформаційних комп'ютерних технологій (далі – ІКТ) у процес професійної підготовки різноманітних спеціалістів у вищій школі. Науково та експериментально доведено, що комп'ютер, телекомунікаційні та мережеві засоби суттєво змінюють способи навчання та учіння, допомагають більш ефективно працювати з інформацією, відкривають нові можливості для інтеграції різноманітних галузей знань, сприяючи оптимізації досягнення різноманітних цілей розвитку сучасного суспільства. Але проведені дослідження та практичний досвід виявили низку проблем, пов'язаних із розробкою та впровадженням ІКТ в освітній процес вищої школи.

Проблема використання ІКТ у навчально-виховному процесі охоплює широке коло питань і є об'єктом вивчення багатьох науковців та педагогів-практиків (М. Антонченко, Н. Апатова, О. Ашхотов, А. Ашхотова, І. Богданова, Л. Боднар, Т. Волкова, Т. Вороніна, В. Горбенко, Л. Гришко, Г. Дегтярьова, І. Захарова, М. Здравомислов, В. Кашицин, О. Лукичева, В. Молчанова, Г. Нечаєнко, О. Сидорова, Ю. Триус, О. Урсова, О. Шилова та інші). Поряд з необхідністю вивчення дидактичних переваг використання ІКТ в освітньому процесі вищих навчальних закладів слід звернути увагу на вивчення та аналіз проблем, які можуть супроводжувати цей процес.

Мета статті – на основі аналізу наукових публікацій та досвіду практичної діяльності виявити проблеми застосування ІКТ у процесі професійної підготовки. Для досягнення мети визначено такі завдання: з'ясувати сутність інформаційних комп'ютерних технологій та можливі напрями їх упровадження у процес професійного становлення майбутнього фахівця; виявити можливі проблеми, які можуть виникати на різних етапах розробки та впровадження ІКТ в освітній процес вищої школи.

Аналіз наукових праць (А. Андреева, Л. Гришко, І. Захарової, А. Кузьмінського, Г. Нечаєнко, Ю. Триуса та інших) дає змогу з'ясувати, що під інформаційними технологіями навчання розуміють сукупність електронних засобів та спосо-

бів їх функціонування, використовуваних для реалізації освітньої діяльності. Із цього зрозуміло, що йдеться не тільки про нову освітню технологію, а й про те, що слід потурбуватися про її належне забезпечення (термінологічне, апаратне, методичне, психолого-педагогічне, мотиваційне тощо).

Як свідчать наукові дані [1], процес інформатизації освіти розвивається у таких основних напрямках:

1. *Забезпечення освітніх установ сучасною комп'ютерною та телекомунікаційною технікою.* Починається цей процес з часткового та фрагментарного використання техніки, яке поступово приводить до розробки й упровадження нових засобів та організаційних форм освітньої роботи зі студентами. За умови підготовки до цього усіх учасників освітнього процесу, а також наявності необхідного устаткування, програмного забезпечення та підготовлених фахівців це нововведення можна буде використовувати постійно, підтримуючи усі стадії професійної підготовки молодих фахівців.

2. *Забезпечення інформаційної підтримки освітнього процесу.* З розвитком та постійним використанням сучасних засобів ІКТ, інформаційних телекомунікацій та баз даних виникає проблема створення та забезпечення доступу до різноманітної інформації як в Україні, так і за її межами (інтернет-ресурси, спеціальні навчальні програми на CD та DVD-носіях тощо).

3. *Розвиток дистанційної освіти.* Світова практика підготовки спеціалістів у різних галузях доводить ефективність організації дистанційних курсів, які дають змогу охопити значну кількість слухачів. Більше того, сучасні тенденції розвитку суспільства доводять потребу й студентів, які не навчаються дистанційно, користуватися перевагами віддаленого доступу до інформації. Це дає можливість поєднувати одночасно навчання із трудовою діяльністю. А це, у свою чергу, приводить до пошуку, апробації та застосування нових форм і методів навчання.

4. *Трансформація змісту освіти.* Сьогодні усі ланки освіти перебувають на стадії перегляду та радикальної зміни змісту освіти. Зумовлено це, в тому числі, і процесами інформатизації суспільства. Сучасна освіта повинна готувати людей, здатних не тільки формувати нове інформаційне середовище суспільства, а й готувати жити і працювати у цьому новому середовищі. Зрозуміло, що названі зміни породжують низку проблем, на детальному аналізі яких вважаємо необхідним зупинитися далі:

– *створення концепції інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів і комплексної програми її реалізації* [3]. Сьогодні можна більше говорити про некеровану інформатизацію, що реалізується за ініціативою окремих працівників і враховує ті потреби, які має під час читання того чи іншого курсу конкретний викладач. Зрозуміло, що не завжди інформаційні ресурси, розроблювані ним, відповідають низці педагогічних (і не тільки) вимог і забезпечують належну якість професійної підготовки фахівців. До того ж зростання обсягу інформації, що визначає зміст навчальних курсів, аж ніяк не враховує збільшення навчального часу на її опанування. Поряд з цим виникає суперечність між вимогою до навчальних закладів бути на передньому краї науки та збереженням традицій і наукового спадку попередніх поколінь. У більшості випадків вони уже вичерпали свої можливості, тому потребують модернізації й державні стандарти підготовки фахівців, до яких висувається все більше вимог, пов'язаних з навичками роботи в інформаційному суспільстві;

– *створення автоматизованої системи управління ВНЗ* [3]. Аналіз інформаційних ресурсів вищих навчальних закладів виявив потребу більшості з них у спе-

ціальних пакетах програм, що не тільки дасть змогу керувати процесом навчання, а й забезпечить доступ і користування різного роду інформацією;

– *відсутність теорії навчання з використанням засобів ІКТ* [1; 2]. Для освітнянського сьогодення характерною є відсутність або недостатність методичних рекомендацій з використання ІКТ. Необхідно розробляти та досліджувати нові педагогічні технології, визначати оптимальне поєднання різних видів інформації в освітньому процесі;

– *наявність сучасної комп'ютерної техніки* [1; 2; 5]. Незважаючи на те, що кількість необхідної техніки щороку збільшується, вона усе ще не задовольняє реальні потреби викладача та студента. Стосується це, перш за все, комплектування переважної кількості навчальних аудиторій, кафедр, читальних залів відповідною технікою. До того ж, далеко не всі студенти на сьогодні мають як комп'ютер, якісний доступ до мережі Інтернет, так і відповідні навички роботи. У зв'язку з цим у них відсутня як теоретична, так і практична підготовка до роботи в інформаційних мережах;

– *відсутність організаційної підтримки, матеріально-технічного та кадрового забезпечення процесу впровадження ІКТ в освітній процес ВНЗ* [3]. Якщо навчальні заклади поступово й вирішують проблему придбання техніки, то далі стикаються з тим, що потребують відповідного збільшення спеціалістів, які зможуть не тільки обслуговувати цю техніку, а й проводити спеціальне навчання викладачів та методистів з питань створення відповідного програмного забезпечення конкретних навчальних курсів;

– *методичний супровід та підтримка інформації, забезпечення контролю за її якістю* [1; 3; 5]. Актуальною проблемою сьогодення визначено розвиток та вдосконалення навчального процесу на основі широкого використання ІКТ, поєднання нових і традиційних технологій професійної підготовки студентів. Необхідно визначити оптимальний склад методичних матеріалів, їх дидактичних елементів на різноманітних носіях, методик навчання з їх допомогою, встановити критерії оцінки їх якості;

– *підготовка науково-педагогічних працівників до ефективного використання ІКТ у навчальній, методичній, науковій та організаційній діяльності* [1; 3]. Незважаючи на те, що вже доведено ефективність використання ІКТ у навчально-виховному процесі, більшість викладачів досить інертно ставляться до їх впровадження в різні види педагогічної діяльності. Поряд з цим слід пам'ятати, що ІКТ не можуть замінити собою педагога, тому необхідно дидактично структурувати як аудиторну, так і самостійну роботу студентів з урахуванням можливостей ІКТ;

– *наявність програмних засобів, які дають викладачеві змогу самостійно модифікувати та створювати необхідні навчальні матеріали нового покоління* [2]. Сьогодні досить складно, не маючи відповідної комп'ютерної освіти, створити (або навіть застосувати наявні) програмні засоби. Це, звичайно, гальмує навчальний процес, примушує витратити вільний час та значні матеріальні ресурси на придбання програм, самостійне формування навичок роботи з відповідним устаткуванням та програмним забезпеченням;

– *формування інформаційної культури студентів та готовності до використання ІКТ у різних видах діяльності* [1; 3; 5]. Окрім того, що студент повинен опанувати навички роботи на комп'ютері та інших технічних засобах, слід навчити його ще багато чого. Так, користуючись мережею Інтернет, необхідно дуже добре орієнтуватись у доцільності використання тієї чи іншої інформації з точки зору її науковості, достовірності, доречності та корисності. Паралельно з цим, слід потурбуватись про чітку організацію систематичної навчальної роботи студентів. На

жаль, більшість студентів не мають навичок самостійної та інших видів роботи навіть під постійним керівництвом з боку викладача. Більшість студентів характеризується відсутністю інформаційної культури;

– *широке використання освітніх, наукових і культурних ресурсів Інтернету в навчальному процесі ВНЗ, створення і підтримка власного освітньо-наукового порталу* [2; 3]. На сучасному етапі більшість ресурсів мережі Інтернет не адаптовані для використання в аудиторній та позааудиторній роботі. Досвід користування ресурсами Інтернет переконує, що такі ресурси повинні проходити експертне оцінювання. У зв'язку з цим нагальною потребою часу є створення професійних комп'ютерних бібліотек, баз даних, медіатек, відеотек тощо;

– *проблема комунікації, мережевого спілкування* [1; 2; 5]. Сучасна система освіти орієнтує учасників на міжособистісну взаємодію у процесі навчання. Комп'ютер не передбачає активного спілкування віч-на-віч, ізолюючи учасників один від одного, що створює різноманітні проблеми спілкування. Частково це вирішує поява нових форм організації навчання, в яких відбувається об'єднання комп'ютерів у різноманітні мережі;

– *валеологічні проблеми* [1]. Слід з'ясувати оптимальний час, коли застосування комп'ютера не зашкоджуватиме здоров'ю всіх учасників освітнього процесу. Також необхідно потурбуватися і про відповідне психолого-ергономічне подання матеріалу, що враховуватиме особливості сприйняття та розуміння людиною навчального матеріалу, поданого в електронному вигляді;

– *розробка обліку й оцінки навчальної роботи викладачів* [2]. Розробка засобів навчання нового покоління потребує багато часу і сил. У зв'язку з цим необхідним вважаємо врахування не тільки часу, проведеного викладачами в навчальній аудиторії та на кафедрі, а й зайнятості в розробці необхідного методичного забезпечення з урахуванням компонентів ІКТ, часу, витраченого на пошук і впровадження в навчальний процес засобів, методів і форм навчання на основі інформаційних педагогічних технологій.

Висновки. Таким чином, ми розглянули основні проблеми, пов'язані з ефективним упровадженням ІКТ у процес професійної підготовки фахівців. Поряд з іншими, вони повинні знайти педагогічні шляхи розв'язання. Пошуку та аналізу шляхів вирішення цього аспекту проблеми будуть присвячені наступні публікації автора.

Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Гришко Л.В. Проблемы створення методичних систем навчання на основі нових інформаційних технологій / Л.В. Гришко, Г.П. Нечаєнко, Ю.В. Триус // Інформаційні технології в науці та освіті: матеріали Всеукраїнської конференції молодих науковців ІГОНТ-1997 (15–18 квітня 1997 р.) / Черкас. нац. ун-т. – Черкаси : ЧНУ, 1997. – Ч. 1. – С. 196–211.
3. Кузьмінський А.І. Роль і місце інформаційно-комунікаційних технологій в кредитно-модульній системі вищої освіти / А.І. Кузьмінський // Інформаційні технології в освіті, науці і техніці: матеріали 4 Всеукраїнської конференції молодих науковців ІГОНТ-2004, (28–30 квітня 2004 р.) / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – Ч. 2. – С. 24–27.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. / И.Г. Захарова. – [4-е изд., стер.] – М. : Академия, 2008. – 192 с.
5. Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. зав.] / [под ред. Е.С. Полат]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2013.

Суржанская В.А. Проблемы использования информационных компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов

В статье рассматривается сущность понятия информационных компьютерных технологий. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные направления применения информационных компьютерных технологий в образовании. С учетом практического опыта осуществлён анализ возникающих на разных этапах работы проблем внедрения информационных компьютерных технологий в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: *информационные компьютерные технологии, процесс профессиональной подготовки специалистов, дистанционное образование, направления информационного образования, учебные материалы нового поколения, информационная культура, средства обучения.*

Surzhanskaya V. Problems of using information computer technology in the process of professional training

The article considers the essence of the concept of information computer technology. By this term scientists mean the set of electronic tools and methods of operation used for implementing of educational activities.

Based on the analysis of psychological and pedagogical works the main directions of application of information and computer technology in education are identified. After examining a wide range of benefits of using ICT in the educational process of higher education institutions in this publication we turn to the definition and analysis of problems which accompany this process. The analysis of scientific publications suggests that the process of informatization of the educational process is carried out in the following areas:

- 1. Providing educational institutions of modern computer and telecommunications equipment.*
- 2. Information support of the educational process.*
- 3. Development of distance education.*
- 4. Transformation of the educational content.*

Taking into account own experience the analysis of arising, at different stages of the work, problems with IT implementation of computer technology in the educational process of professional training is done. Isolate some of them: 1) the creation of the concept of information and computerization of higher education and a comprehensive program of its implementation; 2) creation of an automated control system of higher education institutions; 3) the lack of a theory of learning using ICT; 4) the availability of modern computer technology; 5) the lack of institutional support, logistics and staffing of the process of adoption of ICT in the educational process of higher education institutions; 6) methodological support and maintenance information, providing control of its quality; 7) preparation of the teaching staff for the effective use of ICT in the educational, methodical, scientific and organizational activity; 8) the availability of software tools that allow a teacher independently modify and create the new generation of educational materials; 9) the formation of students' information culture and the readiness to use ICT in different activities; 10) the widespread use of educational, scientific and cultural resources of the Internet in the learning process of universities, development and support own educational and research portal; 11) the problem of communication, social networking; 12) valeological problems; 13) the development of an accounting and evaluation system of the teachers' training work.

Key words: *information computer technology, the process of professional training, distance education, direction of information education, educational materials of new generation, information culture, learning tool.*

ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТА БЕЗПРИТУЛЬНИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті розглянуто проблему безпритульності підлітків в Україні. Розкрито сутність соціально-педагогічної реабілітації. Висвітлено необхідність створення для підлітків єдиного виховного середовища для повернення їх до нормального соціального життя та навчання.

Ключові слова: безпритульні підлітки, соціально-педагогічна реабілітація, заклади соціального захисту, виховне середовище, виховання та освіта безпритульних підлітків.

Завдяки прогресу світ, у якому ми сьогодні живемо, – глобальний та інтегративний. Це означає, що всі його частини повністю взаємозалежні, і кожна частина визначає долю всіх. А все, що суперечить інтеграції, суперечить прогресу та еволюції.

Найвищою цінністю цивілізованого суспільства є життя, психічне й фізичне здоров'я громадян, незалежно від гендерних, соціальних і майнових відмінностей. Проте, з точки зору вікових відмінностей, особливу увагу соціальних педагогів привертають діти, передусім ті, які потребують додаткової уваги, – безпритульні, як одна з найбільш не підготовлених до суспільних викликів вікова категорія українських громадян. Соціальні і політичні зміни, що відбуваються в Україні, спрямовані на захист безпритульних, а саме: розвиток інституту прийомної сім'ї та дитячих будинків сімейного типу; реструктуризацію притулків у центри соціально-психологічної реабілітації дітей тощо.

Питання безпритульності підлітків, технологій соціально-педагогічної роботи з ними неодноразово висвітлювалися у науковій літературі останніми роками. На сьогодні існує чимало досліджень із соціальної педагогіки, в яких, зокрема, приділено безпосередню увагу вирішенню питань безпритульності дітей і підлітків, а крім того, у фахових періодичних виданнях постійно з'являються наукові публікації, що розкривають ті чи інші аспекти цієї проблеми.

Питання безпритульності підлітків на сучасному етапі розвитку країни досліджували А. Капська, О. Карпенко; специфіку професійної діяльності соціального педагога з безпритульними дітьми визначили Л. Артюшкіна, М. Галагузова, Л. Мардахаєв; спрямовані на вирішення проблеми безпритульності серед підлітків та процес соціально-педагогічної реабілітації дослідження О. Безпалько, І. Зверевої, А. Капської, Т. Мальцевої, Я. Мудрого, Н. Павлік, М. Тютюнник, С. Чернета та інших.

Разом з тим серед праць, що стосуються проблем підлітків, ще недостатньо таких, де розглядаються особливості соціально-педагогічної реабілітації підлітків, які спрямовані на відновлення у дітей позитивного ставлення до життя, сприяють мотивації підлітків повернутися до нормального життя та навчання.

Метою статті є висвітлення соціально-педагогічної реабілітації безпритульних підлітків як процесу всебічного відновлення особистості дитини.

До категорії безпритульних дітей належать неповнолітні, які були позбавлені контролю над поведінкою й нагляду з боку батьків або осіб, котрі їх замінюють, перебувають в умовах, що згубно впливали на їх фізичне і психічне здоров'я, унаслідок

док чого вони змушені залишити сім'ю або дитячий заклад, а також підлітки, які на певний час не мають місця проживання/перебування. На сьогодні входить в обіг більш коректне поняття "діти, які потрапили в складні життєві обставини", яке охоплює: безпритульних, бездоглядних, сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з кризових сімей та ін.

У цьому віці підліток психологічно віддаляється від сім'ї, школи, їх значення у становленні особи знижується, а вплив однолітків посилюється. Перш ніж перейти у стан безпритульного, підліток обирає між офіційним колективом і неформальною групою спілкування. Перевага віддається тому середовищу і групі, де він відчуває себе комфортно і до нього ставляться з повагою. Це можуть бути спортивна секція, технічний гурток, коло однодумців, але може бути й підвал будинку, де підлітки спілкуються, палять, уживають алкогольні напої тощо. І якщо підліток обирає друге, то процес соціального виховання й розвиток соціальності, як і його (соціального виховання) результат, стають неможливими без спеціалізованої допомоги соціального педагога через процес соціально-педагогічної реабілітації. Як показали дослідження, на сьогодні "половина підлітків хоча б раз у житті перебувала у стані сильного сп'яніння" [2, с. 21], а "використання психоактивних речовин з метою одурманення посідає помітне місце в дозвіллі, груповому спілкуванні підлітків" [3, с. 5], що не може не викликати тривоги. Зменшилася загальна кількість дитячих позашкільних закладів. Водночас зростає вартість занять у гуртках і секціях, що, безперечно, знижує їх доступність. Це призводить до того, що значній кількості дітей і підлітків бракує структурованості й змістовного наповнення їх часу. Дуже часто місцем збору і проведення значної частини часу для дітей у містах стають комп'ютерні клуби та інтернет-кафе. Протягом 2009 р. з комп'ютерних та ігрових залів було вилучено 4,3 тис. дітей, які перебували в цих закладах у навчальний час, після 20-ї години та вночі всупереч режиму роботи таких закладів, визначеному вимогами законодавства. З моменту набуття чинності Законом України "Про заборону грального бізнесу в Україні" у 2009 р. на 25% зменшилась кількість дітей, вилучених із комп'ютерних клубів та розважальних закладів.

Варто зазначити, що загальний рівень освіти серед безпритульних дітей є незадовільним. Так, за даними 2009 р., у притулках для дітей із загальної кількості дітей шкільного віку (12 083) не навчалися взагалі 512 дітей (5,8%), не навчалися більше ніж рік – 290 дітей (2,4%) [5, с. 10].

Зміни в умовах життя і діяльності підлітка зумовлюють перебудову психіки, появу нових форм взаємодії між однолітками, у підлітка змінюється суспільний статус, становище в колективі, до нього висувуються серйозніші вимоги з боку дорослих. Девіантна поведінка є результатом несприятливого соціального розвитку, порушення процесу соціалізації. Можна зробити висновок, що часто діти, проходячи підліткову кризу, не мають необхідного оточення для нормального подолання цієї кризи, тобто, наприклад, перебуваючи в неблагополучній сім'ї, інтернаті, покидають неблагополучні умови і стають безпритульними, надалі їх девіантна поведінка переростає у делінквентну, а інколи – і кримінальну.

Аспектний аналіз наукових джерел показав, що, більшість учених (Н. Коломієць, А. Наточій, В. Ніколаєва та ін.) указують на зростання кризових станів у підлітковому віці, які також стають причиною переходу дитини у стан безпритульного. Доведено, що всебічний розвиток дітей тісно пов'язаний з умовами, в яких вони зростають. Упевненість дитини в собі і своєму майбутньому, її самоусвідомлення значною мірою залежать від можливості жити безпечним і гідним життям. Соціа-

льно-педагогічна реабілітація полягає у відновленні відносин дитини з оточенням, формуванні нових якостей особистості і цінностей шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів самого безпритульного підлітка і через наступність усіх закладів, які проходить безпритульний підліток (починаючи з вулиці, закінчуючи новою сім'єю).

Соціально-педагогічна реабілітація реалізується тільки в діяльності, яка дає дитині можливість пізнати навколишній світ, стимулює виникнення у дітей почуттів, є джерелом оволодіння досвідом міжособистісних відносин і поведінки. Але діяльність із безпритульними підлітками відрізняється від діяльності з підлітками з нормальною поведінкою. Вона має своєрідний характер, по-перше, через вади в розвитку інтелектуальної та особистісної сфер підлітка категорії “безпритульний”; по-друге, через деформованість основних цінностей від родинних до глобальних; по-третє, через перебування безпритульного підлітка у закладі для дітей, що свідчить про його потрапляння у складні життєві обставини.

Соціально-педагогічну реабілітацію безпритульних підлітків можуть здійснювати певні соціальні інститути, серед яких особливе місце посідають заклади соціального захисту, до яких належать, як зазначено вище, притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей.

Притулки та центри соціально-психологічної реабілітації є тимчасовим пристанищем для дітей і підлітків та виконують “дві функції: 1) надають тимчасовий прихисток тим, хто його вкрай потребує; 2) вирішують подальшу долю юних жертв несприятливих умов соціалізації з урахуванням усієї сукупності обставин у кожному конкретному випадку” [4, с. 394].

Притулки для дітей і підлітків є тим місцем, де вони можуть не тільки сховатися від жорстокого поводження з ними, а й отримати кваліфіковану допомогу від соціального педагога, психолога, медичного працівника. Час перебування соціального суб'єкта в закладі максимально використовується для реабілітаційної роботи, соціальної адаптації, правової підтримки [1].

Завданням соціально-педагогічної реабілітації в закладах соціального захисту є відокремлення від загальних завдань закладу особливих завдань саме соціально-педагогічної реабілітації, таких як: мотивування підлітків на роботу (мається на увазі робота в групі за програмою соціально-педагогічної реабілітації); формування уявлень про загальнолюдські цінності; створення сприятливого середовища в закладі (спрямування вихователів на підтримку дітей у процесі проходження програми соціально-педагогічної реабілітації); спрямування підлітка на позитивне розв'язання конфліктів і проблемних ситуацій; створення єдиного колективу.

Основою всієї системи реабілітаційної роботи з безпритульними підлітками має бути установка щодо неприйнятності та непродуктивності адміністративно-карального підходу до дітей, соціалізація яких виявилася деформованою з вини дорослих, на необхідність гарантування дитині реального права на гідну форму існування в здоровому соціальному середовищі, на захист прав та інтересів, негайне вирішення її проблем, надання соціальної, реабілітаційної та іншої допомоги.

А.С. Макаренко писав: “Виховання є процес соціальний у найширшому сенсі. Виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги”. Школа – складний і широкий колектив, де проходить практика суспільного існування, формування підлітка як особистості. Саме завдання школи є вироблення високих моральних принципів у характері підлітка. Формальне ставлення до підлітка, без урахування його психології, призводить до

різноманітних конфліктів у школі, в результаті яких підліток віддає перевагу оточенню поза школою.

Соціальний педагог, який працює з безпритульними дітьми, повинен добре розуміти, що процес соціально-педагогічної реабілітації дуже складний. Дитина будь-якого віку (а особливо підліток, оскільки в цьому віці починається становлення його як особистості), яка має негативний життєвий досвід, негативну оцінку себе і своїх можливостей, котра зазнала різних травм (психологічних, фізичних, сексуальних), яка не відчувала любові і турботи з боку своїх батьків, відчуває на собі відчуженість суспільства і байдужість з боку держави. З урахуванням цього соціальному педагогу необхідно володіти специфічними методами і прийомами, що об'єднують різних фахівців різного профілю, щоб найбільш ефективно і швидко організувати допомогу у вирішенні проблем таких дітей, оскільки вони потребують не просто допомоги оточення, а спеціально організованої, професійної соціально-педагогічної допомоги.

У соціально-педагогічній реабілітації вихователь (чи керівник програми) повинен ставати у рівень з дітьми, але із своїм досвідом, і діти відчували вихователя не як особливого дорослого, а як даного їм на допомогу. Має здаватися, що він нічого не робить і не керує. А він – і в цьому полягає його майстерність – повинен поступово, зсередини, непомітно для підлітків ніби збирати їх і підводити до рішення змінити життя на краще, щоб у них з'явився інтерес, щоб їх внутрішні бажання, питання, ймовірні внутрішні переживання перетворилися в бажання об'єднатися всім разом і підняли їх на наступний рівень розвитку та розуміння життя.

Ще Я.А. Коменський писав: “Якщо нікого з учнів не будуть до чого-небудь примушувати проти волі, то ніщо і не буде викликати в учнів відрази і притупляти силу розуму; кожен легко буде йти вперед у тому, до чого його (за велінням вищого провидіння) тягне прихований інстинкт, а потім на своєму місці з користю послужить Богу і людському суспільству” [6, с. 301]. Принцип природовідповідності поширюється на всі категорії людей і дітей. Тому дуже важливо не примушувати безпритульних підлітків до участі у соціально-педагогічній реабілітації, а мотивувати їх настільки, щоб вони самі цього забажали і зрозуміли, наскільки важливими є соціальне життя, освіта, сімейні цінності, загальнолюдські цінності тощо.

Висновки. У процесі соціально-педагогічної реабілітації у дітей з'являється відчуття цінності свого життя, яке раніше було знижене. І найголовніше – не порушити цей новий світ, що формується, а дати йому повністю розкритися, тільки допомагаючи і скеровуючи. Для цього необхідна постійна координація підлітка певний час, навіть якщо він повернувся додому або в інтернат, тобто їх необхідно взяти під патронат.

Ураховуючи актуальність проблеми соціально-педагогічної реабілітації дитячої безпритульності, необхідні подальші кроки з удосконалення системи реабілітації безпритульних дітей та підлітків не тільки на рівні притулків соціальних служб, а й на загальнодержавному рівні.

Список використаної літератури

1. Малько А.О. Формування методологічних основ соціальної педагогіки: культурологічний підхід / А.О. Малько // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 25–33.
2. Мирошніченко Л.Д. Организация антинаркотической работы с подростками / Л.Д. Мирошніченко, В.Е. Пелипас, Л.Н. Рыбаков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 18–27.

3. Мирошниченко Л.Д. Проблемы антинаркотической профилактики в подростковой среде / Л.Д. Мирошниченко, В.Е. Пелипас, Л.Н. Рыбаков // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 3–13.
4. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
5. Посібник з методики мультидисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми / Белякова А.В., Боголюбова О.М., Воробйовський О.А. та ін. ; організація “Право на здоров’я”. – К. : ТОВ “Стар-98”, 2010. – 68 с.
6. Психология интегрального сообщества – М. : НФ “Институт перспективных исследований”, 2011. – 256 с.
7. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2013.

Суханова А.Е. Воспитание и образование беспризорных подростков в процессе социально-педагогической реабилитации

В статье рассмотрена проблема беспризорности подростков в Украине. Раскрыта сущность социально-педагогической реабилитации. Освещена необходимость создания для подростков единой воспитательной среды для возвращения к нормальной социальной жизни и обучению.

Ключевые слова: беспризорные подростки, социально-педагогическая реабилитация, учреждения социальной защиты, воспитательная среда, воспитание и образование беспризорных подростков.

Sukhanova A. Upbringing and education homeless adolescents in the social and educational rehabilitation

The problem of homeless teenagers in Ukraine. The essence of social and educational rehabilitation. Lighted the need for a teen uniform educational environment for a return to a normal social life and learning.

The highest value of a civilized society is the life, mental and physical health of citizens, regardless of gender, social and economic differences. However, in terms of age differences, with particular attention to social workers attracted to children, especially those who need extra attention – homeless, as one of the public is not prepared for the challenges of the age category of Ukrainian citizens. Social and political changes taking place in Ukraine aimed at protecting the homeless, namely the development of the institute foster families and family-type orphanages, shelters restructuring of socio-psychological rehabilitation of children and other.

At this age teenager psychologically away from family, school, and their importance in the development of the person is reduced, and the influence of peers increases. Often teen chooses between official and informal collective group communication. Preference is given to the environment and the group where he feels comfortable and he is treated with respect.

Social-pedagogical rehabilitation is to restore the relationship of the child with others, forming new personality traits and values, through the mobilization of domestic resources of a homeless teenager and continuity through all institutions that is homeless teenager.

It is very important to the socio-pedagogical rehabilitation was the fact that the teacher (or program manager) becomes flush with the kids, but with my experience. Both children experienced educator, not as much an adult as well as of their aid. Few seem that he does nothing and controls. And he – and this was his skill – must gradually from within, unbeknownst to teenagers like to collect them and to sum up the solution to a better life, that they manifested interest to their inner desires, questions, probable inner feelings turned into a desire to connect all together and raised them to the next level of development and understanding of life.

Key words: homeless teenagers, social-educational rehabilitation, establishment of social protection, educational environmen, upbringing and education of homeless teens.

РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЇ

У статті обґрунтовано можливості анімації щодо реабілітації молоді віком 20–35 років з обмеженими можливостями в територіальній громаді. Розглянуто психологічні особливості цієї категорії молоді; наведено тлумачення сутності анімаційної діяльності, яка полягає в активізації молоді з обмеженими можливостями й залученні її до суспільно значущої діяльності територіальної громади; визначено підґрунтя цієї проблеми в сучасному суспільстві.

Ключові слова: *молодь з обмеженими можливостями, реабілітація, соціальна реабілітація, анімація, анімаційна діяльність, громада, територіальна громада.*

У наш час важливою умовою досягнення соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями в територіальній громаді є впровадження в суспільній свідомості ідеї рівних прав і можливостей для цієї категорії молоді. У розвинених країнах цей процес давно вже розпочався. В Україні ідеї рівних прав і можливостей недостатньо сформовані в суспільній свідомості, вони лише недавно почали усвідомлюватися соціальними інститутами, відповідальними за соціальну політику в державі стосовно людей з обмеженими можливостями.

Актуальною є проблема реабілітації молоді віком 20–35 років, яка через функціональні обмеження позбавлена можливості брати участь у суспільному житті і поступово перетворюється на соціальних споживачів. Саме терапія соціального середовища шляхом залучення молоді з обмеженими можливостями до активної життєдіяльності в громаді сприятиме її соціальному самоствердженню, самореалізації та формуванню в неї позитивного ставлення до життя. Відновленню соціальної активності молоді з обмеженими можливостями віком 20–35 років у соціально-культурному житті суспільства сприятиме її спільна анімаційна діяльність.

Організацію соціальної реабілітації інвалідів досліджували Л. Бадя, Н. Демет'єва, А. Капська, М. Насибулліна, В. Тесленко, О. Холостова, Л. Храпиліна та ін.: роботу в територіальній громаді – Т. Алексеєнко, А. Аніщенко, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, А. Рижанова, Т. Семигіна, В. Сидорова; різні аспекти анімаційної діяльності – О. Безпалько, Ж. Дюмазедьє, І. Зверева, Т. Лесіна, С. Пальчевський, Л. Тарасов та інші вчені.

Однак більшість досліджень стосується саме дітей з особливими потребами та інтеграції студентів з обмеженими можливостями до вищих навчальних закладів, проте залишається недостатньо вивченою проблема соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями віком 20–35 років, яка проживає самотійно або якою опікуються батьківські родини.

Метою статті є обґрунтування можливостей анімації щодо реабілітації молоді з обмеженими можливостями в територіальній громаді.

Навіть при повному впровадженні законодавчих норм проблему реабілітації людей з обмеженими можливостями не буде вирішено, доки суспільство не усвідомить її важливості. Відхід від сегрегативних видів допомоги людям з обмеженими можливостями став можливий у ряді розвинених країн лише завдяки тому, що у

свідомості суспільства відбулися значні зміни, здорові люди визнали за людьми з обмеженими можливостями їхні права і перестали їх ігнорувати. Тому сьогодні одним з першорядних державних завдань стає створення оптимальних умов для життєдіяльності людей з обмеженими можливостями, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом. Для досягнення цієї мети необхідне здійснення реабілітаційних заходів.

Реабілітація в Україні, відповідно до Закону України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.), – “це система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення” [5]. Тобто мета реабілітації – ефективно допомогти особі з обмеженими можливостями у подоланні фізичних, сенсорних, комунікативних порушень та порушень сприймання, досягти якомога повнішої незалежності. Проте соціальна реабілітація – це один із компонентів реабілітації в цілому і визначена в Законі України як “система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації” [5]. У Законі підкреслено право людей з обмеженими можливостями бути суб’єктами формування соціального середовища.

На думку провідних дослідників, зокрема О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської та інших, загальними характеристиками процесу соціальної реабілітації людини з обмеженими можливостями є комплексність, системність і цілеспрямованість. Головною метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу та створення і забезпечення умов для повноцінного входження інвалідів у соціальне життя [2; 8; 13].

В. Кантор уточнює напрями соціальної реабілітації інвалідів, перш за все, через підвищення рівня “соціальної цінності інвалідів, кінцевою метою якого є інтеграція в суспільстві” [7, с. 32]. Здійснення процесу соціальної реабілітації має відбуватися на основі “реабілітаційного виховання”, яке передбачає включення інвалідів у різні сфери суспільної діяльності і спрямоване на відновлення та зміцнення здоров’я, підвищення особистісного і соціального статусу [7]. На нашу думку, важливо, що зміна суспільного ставлення до проблем людей з обмеженими можливостями сприяє визнанню їх здатності до повноцінного соціального життя.

Однак проблема молоді з обмеженими можливостями – в ізоляції від суспільства, відсутності умов активізації власної суб’єктності у вдосконаленні соціального середовища відповідно до своїх потреб. Проте молодість, як визначають вчені, – це найважливіший період духовного і соціокультурного розвитку особистості. Головним новоутворенням цього віку є відкриття власного “Я”, практичне включення у різні сфери життєдіяльності, поява життєвого плану, бажання бути творцем або зачинателем нової соціальної і культурної реальності й установка на свідому побудову власного життя [6; 14]. Проте загальна відчуженість людей у місті призводить до обмеження кола спілкування, важливого для молоді, до замкнутості на своїх проблемах, до відсторонення від життя інших. Виходячи із цього, особ-

ливої уваги, соціально-педагогічної підтримки потребує молодь з набутою інвалідністю, яка перебуває в родині, і, тим більше, ті, хто проживають самі. Для цієї категорії молоді інвалідність – це крах життєвих планів, розлад у родині, позбавлення улюбленої роботи, розрив звичних соціальних зв'язків, погіршення матеріального становища.

Важливу роль у процесі соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями відіграють як бажання і активність самої людини, так і наявність сприятливих соціальних обставин. Саме обмеженість у можливостях не дає особистості змоги самостійно брати участь у житті суспільства. Організація навколишнього середовища, транспорту теж є важко переборним бар'єром для вільного пересування людей з обмеженими можливостями, особливо якщо вони потребують спеціальних засобів пересування (милиці, візок, ходулі, протези). Людина, втративши віру у себе і не відчувачи при цьому сторонньої уваги, підтримки, замикається на своїх проблемах, маргіналізується. Отже, від ставлення територіальної громади й умов соціалізації молоді з обмеженими можливостями в громаді залежить ефективність соціального розвитку молоді і громади в цілому. Саме розширення кола знайомств і сфери особистісних контактів молоді з обмеженими можливостями завдяки взаємодії в суспільно значущій діяльності територіальної громади сприятиме її соціальній активності, соціальній самореалізації, формуванню позитивного ставлення до життя.

Погоджуємось з А. Малько, яка звертає нашу увагу на висловлення швейцарського педагога Й.Г. Песталоцці: “Я також невдовзі побачив: людина робить обставини. Вона має в собі силу спрямовувати їх відповідно до своєї волі. Діючи таким чином, вона сама бере участь у формуванні самої себе й у впливі обставин, котрі діють на неї” [10]. Тобто важливою є активна участь самої молоді з обмеженими можливостями у вдосконаленні соціальних обставин свого життя.

Оскільки найближчим соціальним середовищем для молоді з обмеженими можливостями є територіальна громада, соціально-реабілітаційний потенціал якої використовується недостатньо, то вважаємо, що створення активного, діючого середовища спонукатиме молодь з обмеженими можливостями до соціальної ініціативи, відходу від активного споживання, утриманських настроїв і бажання гіперопіки.

Застосування у вітчизняній історії терміна “громада” має досить давні коріння. У законодавчих актах УРСР термін “громада” вперше з'явився в 1919 р. За радянських часів відбулося руйнування громад, і лише в 1990-х рр. почав зростати інтерес до громади як суб'єкта суспільних відносин [3; 10].

У соціальній педагогіці громаду розглядають як різновид соціального середовища. О. Безпалько визначає, що “громада – це групова соціальна спільнота, члени якої мають спільні географічні та соціокультурні ознаки (місце проживання, інтереси, віросповідання, цінності, національність тощо) та взаємодіють між собою з метою задоволення певних потреб чи розв'язання проблем” [2, с. 153].

У 1997 р. був прийнятий Закон України “Про місцеве самоврядування” (1997 р.), де наведено визначення терміна територіальна громада – “це жителі, об'єднані постійним проживанням у межах села, селища, міста, що є самостійними адміністративно-територіальними одиницями, або добровільне об'єднання жителів кількох сіл, що мають єдиний адміністративний центр” [4]. Загальною метою діяльності територіальних громад є духовний розвиток себе і суспільства, що реалізується через зміни, які необхідні для досягнення кращого стану речей, ніж той, який є наявним зараз.

Погоджуємось з А. Аніщенко, яка зазначає, що територіальна громада є тим середовищем, де реалізуються всі потреби особистості в соціумі, саме тут відбувається соціалізація особистості, і зауважує на тому, що “громадське суспільство, і місцеве самоврядування, і демократизаційні процеси в цілому залежать від соціальності пересічних громадян, перш за все, від їхньої соціальної активності та соціальної відповідальності” [1].

Одним із шляхів залучення молоді з обмеженими можливостями до активної соціальної діяльності, створення сприятливих умов для їхньої соціальної реабілітації є анімаційна діяльність. Саме анімаційна діяльність сформує у молоді з обмеженими можливостями відчуття потреби людям та відчуття власної гідності. Поняття “анімація” (від лат. *anima* – вітер, повітря, душа; *animatus* – оживляти, одухотворювати) тлумачиться як натхнення, одухотворення, стимулювання життєвих сил, залучення в активну діяльність [15, с. 68].

Провідні українські соціальні педагоги (І. Зверєва, О. Безпалько) в межах дослідження соціально-педагогічної діяльності, зокрема в територіальній громаді, зазначають про необхідність запровадження анімації [3; 13].

За визначенням Н. Максимовської, “соціально-педагогічна анімація – процес пробудження, одухотворення та активізації (як наслідок самоактивізації) власне людських сутнісних духовних сил особистості, результатом чого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин” [12, с. 23].

Метою анімаційної діяльності є створення умов для широкого спілкування з іншими людьми з обмеженими можливостями і здоровим оточенням, позитивних емоцій, розширення соціального досвіду. Тобто залученням молоді з обмеженими можливостями до суспільної взаємодії забезпечується основа для перетворення її на особистість, яка здатна самоактуалізуватися, самореалізуватися та саморозвиватися через різноманіття соціальної взаємодії та соціальних контактів.

Відчуження громади й осіб з обмеженими можливостями відбувається через недостатне в спілкування, але це можна змінити, якщо проводити спільні свята, ігри, конкурси, театралізовані вистави, флеш-моби тощо. Це зараджуватиме створенню дружніх соціальних умов у громаді та зміцненню взаєморозуміння між молоддю з обмеженими можливостями і громадою. Тому створення клубів спілкування в територіальній громаді є справою, актуальною в межах вирішення проблеми соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями.

Висновки. На підставі аналізу проблеми можемо зробити висновок, що поза увагою соціальних структур залишається молодь з обмеженими можливостями віком 20–35 років, яка проживає самотійно, покладаючись лише на власні сили, або якою опікуються батьківські родини, що ускладнює процес їх соціальної реабілітації, оскільки набуття соціального досвіду обмежене лише колом рідних. Соціальна реабілітація молоді з обмеженими можливостями покладається на суспільство й має відбуватися завдяки створенню в найближчому соціальному середовищі умов для максимально можливої їх соціальної активності, соціальної самореалізації, а не через підтягування молоді з обмеженими можливостями до рівня здорової людини.

Найближчим соціальним середовищем для цієї категорії молоді є територіальна громада. Отже, реабілітація молоді з обмеженими можливостями засобами анімації в територіальній громаді через соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на інтеграцію виховних зусиль усіх соціальних закладів та установ соціального мікросередовища, сприятиме відновленню соціальної суб’єктності цієї категорії

молоді з обмеженими можливостями, а значить, слугуватиме підвищенню ефективності процесу її соціальної реабілітації.

Подальше дослідження цієї проблеми спрямоване на розробку програми соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями через координацію анімаційної діяльності, яка організовується центром реабілітації як на власній базі, так і в конкретному мікрорайоні, клубі за місцем проживання тощо.

Список використаної літератури

1. Аніщенко А.П. Педагогічні умови соціалізації старшокласників у територіальній громаді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А.П. Аніщенко. – Луганськ, 2010. – 23 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К. : Центр навч. літер., 2003. – 134 с.
3. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
4. Закон України “Про місцеве самоврядування в Україні” від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР.
5. Закон України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” від 06.10.2005 р. № 2961-IV.
6. Городяненко В.Г. Соціологія : підручник / В.Г. Городяненко. – 3-тє вид., доп. – К. : Академія, 2008. – 544 с.
7. Кантор В.З. Самодеятельный художественный коллектив как фактор социальной реабилитации слепых и слабовидящих : дис. ... канд. пед. наук / В.З. Кантор. – Л., 1989. – 163 с.
8. Соціальна педагогіка : підручник. / за ред. проф. А.Й. Капської. – 4-тє вид. виправ. та доп. – К. : Центр навч. літер., 2009. – 488 с.
9. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за заг. ред. І.Д. Звереві. – К. : Центр навч. літер., 2006. – 316 с.
10. Кривко І.М. Земельні громади Південної України (1922–1930 рр.) : автореф. дис. ... канд. істор. наук / І.М. Кривко ; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999. – 19 с.
11. Малько А.О. Соціально-педагогічна модель мікросоціуму І.Г. Песталоцці / А.О. Малько // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – Луцьк, 2002. – Вип. 4. – С. 49–56.
12. Максимовська Н.О. Анімація засобами мистецтва як напрям соціального виховання / Н.О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 1. – С. 21–24.
13. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Центр навч. літер., 2008. – 336 с.
14. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П.П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
15. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация : учеб. пособ. / Н.Н. Ярошенко ; Московский гос. ун-т культуры и искусств ; Рязанский заочный ин-т (филиал). – М., 2000. – 109 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Суханова С.В. Реабилитация молодежи с ограниченными возможностями в территориальной общине средствами анимации

В статье обоснованы возможности анимации относительно реабилитации молодежи в возрасте 20–35 лет с ограниченными возможностями в территориальной общине. Рассмотрены психо-возрастные особенности этой категории молодежи; приведено толкование сущности анимационной деятельности, заключающейся в активизации молодежи с ограниченными возможностями и привлечении ее к общественно значимой деятельности территориальной общины: определены основы данной проблемы в современном обществе.

Ключевые слова: *молодежь с ограниченными возможностями, реабилитация, социальная реабилитация, анимация, анимационная деятельность, община, территориальная община.*

Sukhanova S. Rehabilitation of young people with the limited possibilities in territorial mass by facilities of animation

In the article possibilities of animation are grounded in relation to the rehabilitation of young people age 20–35 years with the limited possibilities in territorial mass. Problem of young people with the limited possibilities in an insularity from society. Youth is a major period of spiritual and intellectual development of personality.

Purpose of activity of territorial mass of intellectual development itself and society Alienation of society and persons with the limited possibilities takes place through failing in intercourse, but it is possible to change it if to conduct general holidays, games, competitions, theatricalized presentations, fleshmob, and others like that.

We consider the interpretation of the essence of the animation, which is to enhance the personality of its involvement in activities account recreational and educational opportunities animation. A purpose of social rehabilitation is proceeding in social status and creation and providing of terms for valuable included of invalids in social life.

Creation of clubs of intercourse in territorial society is business actual within the framework of decision of problem of social rehabilitation of young people with the limited possibilities..

The age-dependent features of this category of young people are examined. Interpretation of essence of animation activity which consists in activation of young people with the limited possibilities and bringing in of it to publicly meaningful activity of territorial mass is also examined. Bases of this problem are examined in modern society.

Key words: *young people with the limited possibilities, rehabilitation, social rehabilitation, animation, animation activity, mass, territorial community.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АРТИСТИЧНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ)

У статті висвітлено актуальну проблему формування артистичної техніки майбутнього вчителя музики. Розглянуто реалізацію впровадженої технології, спрямованої на формування артистичної техніки майбутнього вчителя музики, зокрема її мотиваційно-цільовий компонент. Презентовано комплекс методів, які найефективніше стимулюють розвиток мотивів та інтересу майбутніх фахівців щодо формування артистичної техніки. Наведено приклади використання інтерактивних ігор, "артистичних замальовок", тематики бесід і дискусій. Надано рекомендації щодо застосування запропонованих методів у музично-педагогічній практиці.

Ключові слова: артистична техніка майбутнього вчителя музики, фахова підготовка, позитивна мотивація, інтерес.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти визначили зростання вимог до фахової підготовки майбутніх учителів музики, здатних володіти арсеналом ефективних засобів трансляції знань. Вплив музичного мистецтва на підростаюче покоління здійснюється через особистісну культуру вчителя музики та його професійну майстерність, яка вивляється в наявності сформованої виконавської техніки, зокрема артистичної. Саме вона характеризує професійну діяльність учителя музики як музиканта-виконавця, так і педагога, оскільки повною мірою відображає різнобарвну палітру його емоцій, зовнішньої виразності, уміння перевтілюватись.

Сучасна музична педагогіка презентує широкий спектр наукових праць, у яких ґрунтовно розкрито шляхи професійної підготовки майбутніх учителів музики. Ці питання активно й плідно досліджували такі провідні представники музично-педагогічної ниви, як: Л. Арчажнікова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова. Вивчення наукових праць Е. Абдулліна, Т. Борисової, Т. Жигінас, Л. Майковської, В. Мішеченко, Т. Надалінської, В. Ражнікова, С. Старобінського, Т. Цигульської, Г. Ципіна свідчить про різноманітні аспекти використання артистичної складової особистості вчителя музики та його професійної діяльності. Вчені розглядають проблему формування артистизму, педагогічного артистизму, педагогічної техніки, артистичних умінь. Утім, рівень розробки способів формування артистичної техніки в процесі фахової підготовки є недостатнім. Актуальність вивчення окресленої проблеми посилюється наявністю суперечності між необхідністю формування артистичної техніки майбутнього вчителя музики та відсутністю в системі фахової підготовки відповідного науково-методичного забезпечення. Зважаючи на вищезазначене, цілком логічним можна вважати впровадження у навчальний процес музично-педагогічних факультетів технології формування артистичної техніки майбутніх учителів музики.

Мета статті – охарактеризувати процес реалізації мотиваційно-цільового компонента педагогічної технології, спрямованої на формування артистичної техніки майбутнього вчителя музики.

Реалізація мотиваційно-цільового компонента технології спрямована на формування позитивної мотивації студентів щодо оволодіння ними артистичною технікою.

На підготовчому етапі мотиваційно-цільовий компонент технології реалізується у вирішенні таких *завдань*: активізувати артистичну спрямованість та емоційно-творчу самостійність і впевненість студентів у власних артистичних проявах; зацікавити студентів запропонованим матеріалом і можливістю артистично виявити себе в ній; стимулювати інтерес до власного артистичного самовираження.

Базуючись на рекомендаціях науковців (О. Костюка, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Тарасова, Т. Смирнової, В. Холоденко, В. Яконюка) та власних результатах дослідницької роботи, зроблено висновок про те, що реалізація вищезазначених завдань може успішно здійснюватися через використання таких шляхів:

- ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої професійної діяльності, з вимогами, які вона висуває до підготовки вчителя, ролі й місця артистичної техніки у професійній діяльності вчителя музики, стимулювання у студентів розвитку прагнення оволодіти нею;

- залучення студентів до спеціальних завдань (“артистичних замальовок”), ігор, у процесі яких відбувається активізація їх артистичного Я, усвідомлення переваги артистичної поведінки;

- забезпечення сприятливої творчої атмосфери під час здійснення педагогічного процесу, що створює оптимальні передумови для розкриття “артистичного Я” всіх його учасників.

Підготовчий етап технології охоплює студентів першого курсу музично-педагогічного факультету і якнайкраще реалізується на індивідуальних заняттях з дисциплін фахової підготовки (“Основний музичний інструмент”, “Постановка голосу”, “Диригування”), практичних заняттях (“Сценічна майстерність”, “Вступ до спеціальності” та “Практикум роботи з хором”).

Значна увага у процесі проведення експериментальної роботи приділяється ознайомленню студентів зі специфікою їх майбутньої професійної діяльності, з вимогами, яка вони висуває до підготовки вчителя музики; розкриттю ролі та місця артистичної техніки в професійній діяльності вчителя музики, а також стимулюванню в студентів розвитку прагнення оволодіння нею. Зважаючи на це, зі студентами проводяться бесіди, розповіді-виклади та дискусії, тематика яких відображає їх мету – викликати інтерес студентської аудиторії до використання артистичної техніки в їх майбутній професійній діяльності. Важливо зазначити, що на підготовчому етапі реалізації технології студенти ще не мають ґрунтовних знань щодо сутності та змісту поняття “артистична техніка вчителя музики”, тому тематика бесід узагальнювального характеру: “Артист як внутрішнє Я”, “Мистецтво бути вчителем музики”, “Музикант і педагог: два обличчя однієї професії”. Виклад матеріалу характеризується відносною стислістю, яскравістю, емоційністю, що допомагає викликати в студентів інтерес до теми, потребу в її активному засвоєнні. Під час розповіді застосовують такі прийоми підвищення інтересу, як: використання цитат із першоджерел, переконливі приклади, аналогії та порівняння. Проведення бесіди чи дискусії передбачає, що вдало підготовленими та вмільо поставленими запитаннями студенти скеровуватимуться на формування опорних положень, нових понять, висновків щодо розуміння та використання артистичної техніки в діяльності вчителя музики. У ході застосування методу бесіди використовують прийоми постановки питань (основних, додаткових, навідних), що дає змогу продовжувати обговорення досліджуваної проблеми. У світлі цього студентам пропонують запитання такого типу: “Чи може артистична людина бути успішнішою у життєдіяльності в сучасному суспільстві? Яку роль артистизм відіграє у Вашому житті? Чи ототожнюєте

Ви поняття “артистизм вчителя музики” та “артистична техніка вчителя музики”? Чи є рівень сформованості Вашої артистичної техніки достатнім для успішної професійної діяльності в майбутньому?” Для глибшого розуміння студентами проблеми можна використовувати цитати, уривки з праць видатних педагогів, відомих особистостей у мистецькій та педагогічній галузі (Д. Кабалевський, А. Макаренко, Г. Нейгауз, К. Станіславський та ін.). Таким способом зміст бесіди й дискусії збагачується конкретними аргументами. Зазначені методи засновані на обміні думками між студентами про необхідність володіння артистичною технікою як в особистісному, так і в професійному сенсі. Студенти намагалися самостійно мислити, аналізувати, аргументувати висунуті положення, поважати думки інших. Відтак, навчальний процес трансформується у співнавчання, де студент і викладач є рівнозначними суб'єктами навчання.

Для більшого впливу на зацікавленість студентів щодо оволодіння артистичною технікою використовують наочні методи – художньої ілюстрації та арт-демонстрації. Під час розповіді викладача словесний виклад ілюструють вдало підібраними фотографіями й відеозаписами виступів видатних музичних виконавців минулого та сучасності (вокального, диригентського, інструментального й хорового жанрів), а також найбільш вдалим виступами учасників студентських виконавських конкурсів і конкурсів педагогічної майстерності вчителів музики (“Арт-домінанта”, “Фортіссімо”, “Сходи до Парнасу”). Студенти колективно обговорювали переглянутий відеоматеріал.

Мотиваційний ефект у контексті порушеної проблеми має використання ігрових методів. Ефективність їх застосування в межах дослідження зумовлена їх сутністю – моделюванням, імітацією поведінки певного образу, створенням невимушених обставин навчання, за якими студент відчуває зацікавленість власним артистичним перевтіленням, артистичною поведінкою та подальшим бажанням втілювати їх у практичній діяльності. Ефективним виявилось використання інтерактивних і рольових ігор: “Презентація” та “Самопрезентація”, “Музична розповідь”, “Біг асоціацій”, “Моя казка”, “Прес-конференція композиторів”, “Бій ораторів” тощо. Так, наприклад, студентам була запропонована інтерактивна гра “Музична розповідь”. Для цього група розташовується по колу. Обирається відомий усім учасникам гри музичний твір (бажано вокальна, інструментальна чи хорова мініатюра). Один з учасників починає розповідь, імпровізовано складаючи її сюжет, але обов'язково відштовхуючись від характеру, можливо, програмності запропонованого твору. У будь-який момент його розповідь переривається сигналом (плеском у долоні). Сусід оповідача, почувши сигнал, підхоплює розповідь. Знову лунає сигнал, і музичну розповідь продовжує наступний учасник. У процесі складання розповіді беруть участь усі студенти. Надається можливість кожному учасникові висловити декілька пропозицій або незакінчених фраз, намагаючись зробити несподіваним момент передачі слова від одного оповідача до іншого.

Під час реалізації підготовчого етапу технології також використовують активні методи навчання, до яких можна зарахувати “артистичні замальовки” – надумані ситуації “пропонованих обставин” (за К. Станіславським), які спрямовані на активізацію в студентів основних характеристик артистичної техніки вчителя музики (художнього бачення, творчого мислення, фантазії, корегування особистого емоційного стану, вияву мовленнєвих і зовнішніх засобів зображення художнього образу музичного твору). Використання “артистичних замальовок” передбачає наявність поетичного тексту, який переважно наявний у період проведення індивідуа-

льних занять з “Диригування”, “Практикуму роботи з хором”, “Практикуму шкільного репертуару” та “Постановки голосу”, оскільки навчальний матеріал цих дисциплін містить також і поетичну складову. Так, студентам було запропоновано такі завдання:

– прочитати вголос поетичний текст музичного твору, що вивчається (наприклад, укр. нар. пісня “Гра в зайчика”), а також втілити його зовнішньо в ролі: а) лектора, лекція записується студентами; б) вчителя, який веде 10-й урок посліпіль; в) оратора на публічному мітингу протесту; г) класної дами пансіону для шляхетних дівчат; д) лікаря-психотерапевта, що проводить сеанс гіпнозу;

– прочитати поетичний текст музичного твору, абстрагуючись від його змісту, як: а) повідомлення державного телебачення про важливу міжнародну подію; б) вечірню казку матері своїй дитині; в) лист, який людина читає пошепки; г) нецікавий, нудний матеріал для уроку; д) смішну розповідь; е) розповідь-жах;

– прочитати вголос поетичний текст музичного твору, що вивчається: а) пошепки; б) голосно; в) швидко; г) повільно; д) наче ви дуже змерзли; е) наче у вас гаряча картопля в роті; ж) як трирічна дитина; з) як інопланетянин.

Слід зазначити, що для ефективності роботи над “артистичними замальовками” застосовують творче планування артистичного розвитку кожного студента, що призводить до високої творчої мотивації та активізації його артистично-виконавської майстерності. Викладач враховує особливості характеру, темпераменту, емоційної сфери й музичного розвитку студентів, намагається вміло підводити до правильного артистичного втілення художнього образу музичного твору.

Таким чином, основним педагогічним завданням під час використання ігор та “артистичних замальовок” постає введення студентів у стан натхнення та бажання самовираження. Намагання використати власні артистичні здібності забезпечується добровільністю, можливістю вибору та змаганням, задоволенням у самоствердженні й самореалізації. Використання цих методів передбачає перетворення суперпозиції викладача із субординізованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції [1]. Таке перетворення якнайбільше відповідає творчому характеру навчального процесу та зумовлене активізацією, стимулюванням творчої активності й ініціативності студента, створюючи тим самим умови для формування ціннісного ставлення та зацікавленості оволодінням уміннями й прийомами артистичної техніки. Необхідно постійно підтримувати виконавську ініціативу студента, активізувати потребу в самовираженні, пошуку адекватного образу й нових вражень від участі в грі, надавати простір для творчості.

Важливим для стимулювання позитивної мотивації студентів постає використання методів індивідуальної підтримки – зацікавлення, емоційного сплеску та заохочення. Як стверджують науковці, той предмет (ставлення, ідея, мета), який тривало і стійко збагачений позитивними емоціями, перетворюється на самостійний мотив [2]. Тому особливе місце відводиться підбору завдань, заохоченню проміжних дій, диференційованій допомозі, вербальним і невербальним засобам (усмішка, інтонація, експресивна забарвленість рухів, дистанція, емоційна піднесеність тощо). Особлу роль на підготовчому етапі технології відіграють вищезазначені методи індивідуальної підтримки, що реалізуються шляхом створення ситуації успіху, яка визначається науковцями як розуміння внутрішнього світу особистості, зацікавлення її емоційним станом, прагнення зрозуміти й допомогти [3, с. 193]. Центром уваги постає особистість студента та його бажання самовираження, стан натхнен-

ня. Керуючись цим, забезпечували сприятливе, психологічно комфортне, цікаве навчальне середовище для задоволення бажання студентів створювати себе у власному артистичному самовираженні; надавали право на вибір, помилки, їх усвідомлення та виправлення. Студенти переконувались у тому, що є головними учасниками свого творення, тільки їх бажання, інтерес, потреба відігравали головну роль у власному артистичному зростанні. Під час проведення занять студентів потрібно нагадувати про приємні хвилини його успішного артистичного перетворення, використовуючи такі фрази: “Ви чудово впорались із цим образом”; “Хоча Ви спочатку й пасували перед аудиторією, але врешті-решт знайшли сили і вразили нас. Молодець”; “Дехто з Вас сумнівався і вже хотів здатися, але Ваша завзятість була нагороджена, і тепер Ви можете пишатися своїми артистичними досягненнями”; “Це була Ваша перша спроба, тому не засмучуйтесь, якщо не все вийшло так, як хотілось. Будьте собою, не соромтесь, і Ви відчуєте, що справа пішла”.

Під час виконання студентами певних завдань (робота над образом музичного твору, технічно-виконавською вправністю) застосовують індивідуальний підхід до кожного з них відповідно до особистісних особливостей характеру, темпераменту тощо. Використання емоційних прийомів, таких як звернення до студента на ім'я, підбадьорювання і запевнення, емоційний відгук, гумор і жарт, сприяють своєрідному “оживленню” навчання, створюють атмосферу підтримки й розуміння [4]. Особливе місце відводилося вербальним і невербальним засобам (інтонації, позі, дистанції, демонстрації власного ставлення, схвальним і підбадьорюючим фразам, компліментам). Позитивність настрою, що супроводжує як вдалий результат роботи студента, так і не завжди успішний, впливає на його бажання бути привабливим і виразним під час власного виконавства, стимулював до оволодіння артистичною технікою на професійному рівні.

Висновки. Отже, у процесі реалізації мотиваційно-цільового компонента технології використовується комплекс методів, які найефективніше стимулюють розвиток мотивів, зацікавлення та інтересу майбутніх фахівців щодо формування артистичної техніки. До них зараховують словесні методи (бесіда, розповідь-виклад та дискусія), наочні методи (художня ілюстрація та арт-демонстрація, інтерактивні й рольові ігри, активні методи навчання (“артистичні замальовки”)), методи індивідуальної підтримки та створення ситуації успіху. Для більшості студентів відбувається зміна спрямованості мотиву діяльності: перехід від стандартного виконання завдання до прагнення самовираження. Набутий досвід артистично спрямованої діяльності дав поштовх процесам, що пов'язані із саморозкриттям, творчим пошуком, прагненням до виразності та публічного успіху, формуванням позитивного “артистичного Я”.

Список використаної літератури

1. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування мовленнєвої майстерності педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / О.Г. Штепа. – К., 1996. – 181 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / В.П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – С. 193.
4. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін [та ін.] ; за ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.

Ткаченко М.А. Реализация технологии формирования артистической техники будущего учителя музыки (мотивационно-целевой компонент)

В статье исследована актуальная проблема формирования артистической техники будущего учителя музыки. Рассмотрена реализация внедренной в обучение студентов педагогической технологии (мотивационно-целевой компонент), направленной на формирование их артистической техники. Представлен комплекс методов, стимулирующих развитие мотивов будущих специалистов к формированию артистической техники. Приведены примеры интерактивных игр, “артистических зарисовок”, темы бесед и дискуссий. Даны рекомендации по использованию примененных в научном исследовании методов в музыкально-педагогической практике.

Ключевые слова: артистическая техника будущего учителя музыки, профессиональная подготовка, положительная мотивация, интерес.

Tkachenko M. Implementing technologies shaping the future of artistic techniques music teacher (motivational target component)

The article explores the important problem of the formation of artistic techniques of the future music teacher. Analyses current status of professional training future teachers the author concludes that the degree of development of methods of forming the artistic technique in the process of professional training is insufficient. We consider the implementation of embedded technology, aimed at developing artistic techniques of the future music teachers, including its motivational component. Defined its objectives: strengthening the artistic direction and emotional and creative independence and confidence of students in their artistic manifestations, interested students proposed materials and opportunity to express themselves artistically in it, stimulating interest in their own artistic expression.

The author reveals the importance of motivational target component, which is extremely important in the structure of the proposed technology, since it involves stimulating students to creative expression, the need for mastery of artistic techniques in personality (much-needed awareness of students as a teacher of music as artistry), professional (interest and need in acquiring and developing the most effective and emotionally expressive elements of music teachers and educational activities aimed at the implementation of the image of a musical work) and social (understanding the future music teacher individual nature, the need to achieve an individual style and form of expression, to be competitive in today's socio-economic conditions) aspects.

The author reveals the essence of the motivational component forming artistic technique which seems the foundation, through which actuated the whole mechanism of this process and its implementation becomes of future music teachers interested in personal and imaginative. The author says that creating a positive interest in the artistic techniques adjustable degree of emotional enthusiasm of students.

The paper presented a set of methods that stimulate the development of motives, interests and the interests of future professionals for the formation of artistic techniques. The author considers verbal methods - talk - story presentation and discussion, visual methods - art and illustration art demonstration, and interactive role play, active learning methods (“artistic sketches”), methods of individual support and a situation of success. Available topics of conversations and discussions. Essence and features of the methods of self- support - interest, emotional outbursts and encouragement, emotional techniques that are implemented by creating a situation of success. The author provides recommendations on the use of the above methods and a list of subjects on which of these methods are most effective.

Key words: artistic technique of the future music teacher, professional training, positive motivation and interest.

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено нормативно-правову базу післядипломної освіти вчителів початкових класів. Уточнено поняття “методична підготовка учителів початкових класів”. Висвітлено принципи побудови, організації та реалізації методичної системи підготовки вчителів початкових класів.

Ключові слова: методична підготовка, методична підготовка вчителя початкових класів, післядипломна педагогічна освіта, функції післядипломної освіти, методична система підготовки вчителів.

Інноваційні тенденції суспільного розвитку України вимагають суттєвих якісних змін у змісті підготовки педагогічних кадрів нової генерації. Особливої актуальності ці питання набувають у зв'язку із затвердженням і впровадженням нових державних стандартів на різних рівнях освіти. Велике значення у вирішенні проблем професійного вдосконалення вчителів початкових класів має методична підготовка.

Теоретичною основою дослідження проблеми методичної підготовки педагогічних працівників стали концептуальні ідеї гуманістичної парадигми освіти (Г. Балл, Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, Ю. Мальований, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський та ін.); фундаментальні положення педагогіки вищої школи (О. Абдуліна, А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Пехота та ін.); наукові розробки професійної готовності вчителя (А. Капська, А. Ліненко, О. Мороз, С. Сисоева та ін.).

Професійне вдосконалення педагогічних працівників має бути безперервним і продовжуватися після здобуття вищої освіти, тобто в післядипломній освіті. Теоретичну основу дослідження також становлять психолого-педагогічні концепції саморозвитку вчителя (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Є. Барбіна, І. Бех, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоева та ін.); становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Бондар, В. Маслов, В. Олійник, В. Пуцов, В. Семиченко, Т. Сущенко та ін.); розвитку професійної компетентності педагогів у процесі курсової підготовки (А. Вербицький, А. Даринський, В. Кучинський, В. Максимова, М. Нечаєв та ін.).

Післядипломна педагогічна освіта – компонент безперервної освіти. Вирішення її основних завдань передбачає подальший розвиток особистості вчителя, забезпечення поглиблення, розширення й оновлення його професійних компетенцій. Фундаментальні положення становлення та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти обґрунтовано в працях В. Бондаря, В. Киркалова, С. Крисюка, В. Маслової, Н. Протасової, Т. Шамової та ін. У наукових розробках А. Вербицького, А. Даринського, В. Максимової, М. Нечаєва, А. Нікуліної, В. Ушакової та інших висвітлено основні ідеї розвитку професійної компетентності педагогів у процесі курсової підготовки. Учені В. Бондар, А. Даринський, І. Жерносець, С. Крисюк, О. Купцов, В. Маслов, В. Пуцов та інші низку своїх досліджень присвятили питанням удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми післядипломної педагогічної освіти завжди перебувають у полі зору дослідників. Проте аналіз наукових джерел засвідчив недостатню розробленість проблеми методичної підготовки учителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Метою статті є визначення нормативно-правової бази здійснення післядипломної освіти вчителів початкових класів, уточнення поняття “методична підготовка учителів початкових класів”.

Післядипломна педагогічна освіта як галузь освіти дорослих спрямована на неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок.

У ст. 47 Закону України “Про освіту” зазначено, що післядипломна освіта являє собою спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [3].

В Указі Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” зазначено, що для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно здійснити ряд заходів: удосконалити нормативно-правове забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розробити стандарти післядипломної педагогічної освіти, зорієнтовані на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів; реалізовувати сучасні технології професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечити випереджальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [5].

В “Енциклопедії освіти” (2008 р.) зазначено, що післядипломна педагогічна освіта виконує ряд функцій:

- компенсаційну (можливість здобуття педагогічними працівниками додаткової освіти);
- адаптувальну (пристосування педагогічних працівників до нововведень та змін в освітньому, соціально-економічному та виробничому середовищі);
- розвивальну (сприяння всебічному розвитку особистості в післядипломний період шляхом неперервного збагачення й оновлення знань, умінь та навичок, творчого зростання педагога) [2, с. 682].

Підсумовуючи результати проведених наукових досліджень, І. Титаренко зауважує, що післядипломна освіта вчителя в системі неперервної педагогічної освіти спрямована на модернізацію навчального процесу відповідно до сучасних динамічних змін у суспільстві; досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні учнів; використанні сучасних форм, методів і технологій навчання; розвиток творчого потенціалу особистості; постійне поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя [4, с. 8].

Методична підготовка вчителів початкових класів є важливим компонентом діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

К. Авраменко акцентує увагу на багатоаспектності застосування терміна “методична підготовка”, а саме:

- як системотвірного компонента професійної підготовки вчителя;
- як самостійної динамічної й комплексної системи, що відбиває зміст, структуру та функції;

– як підсумку, який визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань й умінь, сформованості професійно-методичних навичок [1, с. 10].

У наукових дослідженнях з проблем підготовки педагогічних працівників (Н. Абашкіна, М. Лещенко, М. Нікандров, Л. Пуховська та ін.) виокремлено два компоненти методичної підготовки вчителів початкових класів, а саме: теоретичний і практичний.

Учені С. Гончаренко, А. Пінський, М. Потоцький, В. Сластьонін та інші методичну підготовку педагога розглядають як самостійну та водночас керовану системою, оскільки її мета й завдання визначаються відповідно до теоретичної та практичної підготовки учителя, індивідуальних особливостей особистості й потреб до самовдосконалення.

У дисертаційній роботі, присвяченій методичній підготовці майбутніх учителів початкових класів, К. Авраменко доводить, що методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи полягає в єдності трьох компонентів:

- 1) теоретичного (методики викладання навчальних дисциплін початкової школи);
- 2) практичного (проходження різних видів педагогічної практики);
- 3) аутометодичного (самостійна робота, саморегуляція методичних знань та вмінь, авторизація педагогічного досвіду, запровадження у власну педагогічну практику інновацій і сучасних освітніх технологій).

Учена зауважує, що якість методичної підготовки забезпечується реалізацією всіх її функцій, а саме: культурологічної, аксіологічної, прогностичної, інноваційної, діагностичної, моделювальної [1, с. 11].

Ураховуючи принципи неперервної освіти, методична підготовка вчителів початкових класів у післядипломній освіті має бути спрямована на подальший розвиток трьох її компонентів: теоретичного, практичного, аутометодичного.

Для реалізації мети методичної підготовки вчителя початкових класів у закладах післядипломної освіти необхідно вибудувати методичну систему такої підготовки.

Т. Фещенко методичну систему підготовки вчителя в післядипломній освіті визначає як складну, відкриту динамічну систему, яка включає мету, завдання, зміст, методи, засоби й організаційні форми, зорієнтовані на особистість учителя, що забезпечує взаємодію викладача та слухачів на засадах діяльнісного підходу й враховує соціальний контекст розвитку суспільства та освіти [6, с. 4].

Побудова такої методичної системи підготовки вчителів початкових класів залежить від ряду факторів, що водночас безпосередньо впливають на формування нового погляду на професійний розвиток учителів. Такими факторами є:

- розвиток концепції, стратегії й тактики здійснення неперервної освіти;
- нова роль педагогічного працівника в умовах інформаційного суспільства та впровадження нових державних стандартів;
- урахування аксіологічної складової сучасної педагогічної освіти;
- пошук нових шляхів і засобів оцінювання якості освіти;
- пошук способів та критеріїв оцінювання якості роботи вчителя;
- нові підходи до атестації педагогічних працівників.

Висновки. Методична підготовка вчителя – важливий компонент професійної готовності вчителя, що передбачає відповідний рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і вмінь, сформованість професійно-методичних навичок, що дають змогу здійснювати навчально-виховний процес у початковій школі.

Зміст, структура, організаційні форми методичної підготовки вчителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти визначені нормативними документами щодо здійснення післядипломної педагогічної освіти.

Підвищення ефективності методичної підготовки вчителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти України уможливорює врахування кращого вітчизняного та світового досвіду підготовки педагогічних працівників, виявлення ефективних форм і методів цієї діяльності в умовах реформування системи освіти України та інтеграції в європейський освітній простір.

Проведене дослідження не є остаточним розв'язанням проблеми методичної підготовки учителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти. Доцільним вбачаємо вивчення питання методичної компетентності учителів початкових класів та побудову методичної системи її розвитку.

Список використаної літератури

1. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / К.Б. Авраменко. – К., 2002. – 20 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 682.
3. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2>.
4. Титаренко І.О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.О. Титаренко. – К., 2005. – 20 с.
5. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
6. Фещенко Т.С. Методическая система подготовки учителя в постдипломный период как фактор повышения качества образования / Т.С. Фещенко // Актуальные задачи педагогики : материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита : Молодой ученый, 2013. – С. 20–24.

Стаття надійшла до редакції 22.08.13.

Хортів А.В. Методическая подготовка учителей начальных классов в учреждениях последипломного образования

В статье определяется нормативно-правовая база последипломного образования учителей начальных классов. Уточняется понятие “методическая подготовка учителей начальных классов”. Освещаются принципы построения, организации и реализации методической системы подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: *методическая подготовка, методическая подготовка учителя начальных классов, последипломное педагогическое образование, функции последипломного образования, методическая система подготовки учителей.*

Hortiv A. Methodical preparation of primary school teachers in postgraduate teacher education

The article defined the legal framework postgraduate education of primary school teachers. The author clarifies the concept of “methodological training of primary school teachers.” Highlights the basic principles, organization and implementation of methodological training of primary school teachers.

Given the methodological principles of continuing education training primary school teachers in postsecondary education must focus on the further development of its three components – theoretical, practical, autometodological.

To implement the goals and methodological training of primary school teachers in postgraduate education to build a methodical system such training.

T. Feschenko methodical system of teacher training in postsecondary education determines how sophisticated, open dynamic system, which includes the purpose, objectives, content, methods, tools and organizational forms, focused on the individual teacher will provide teachers and students interact on the basis of the activity approach and takes into account social context of social development and education.

Construction of such a methodology of training primary school teachers depends on several factors simultaneously perform a direct impact on the formation of a new look at the professional development of teachers. These factors are:

- Development of concepts, strategies and tactics for implementation of lifelong learning;*
- The new role of pedagogical workers in the information society and the introduction of new state standards;*
- Taking into account the axiological component of modern teacher education;*
- Finding new ways and means of evaluating the quality of education;*
- Search methods and criteria for evaluating the quality of the teacher;*
- New approaches to the evaluation of teachers.*

Articles training teachers – an important component of professional readiness teacher provides an appropriate level of assimilation and integrative teaching knowledge and skills, professional formation and learning skills.

Articles training of primary school teachers provide an appropriate level of assimilation and integrative teaching knowledge and skills, professional formation and learning skills to allow the educational process in elementary school.

Content, structure, organizational forms methodical training of primary school teachers in institutions of postgraduate education is defined regulations for the implementation of postgraduate education.

Improved methodological training of primary school teachers in institutions of Postgraduate Education of Ukraine allows consideration of the best national and international experience in training teachers, identifying effective forms and methods of work in a reformation of the education system and the integration of Ukraine into the European educational space.

Prospects for further research in this direction. This study is not the final solution of the problem of methodological training primary school teachers in institutions of postgraduate education. It makes sense to see the study questions methodical competence primary school teachers and construction methodology of its development.

The investigated problem is part of the research theme of Psychology, Pedagogy and Education Management Mykolayiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education “Ways to improve the professional competence of teachers in the system of postgraduate education”.

Key words: *methodical preparation, methodical training of primary school teachers, postgraduate teacher education, graduate education functions, methodical system of teacher training.*

СУТНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

У статті актуалізовано проблему формування економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості. На підставі аналізу наукових і нормативних джерел визначено сутність поняття “фахівець хімічної промисловості”. Досліджено специфіку діяльності фахівця хімічної промисловості, яка потребує наявності економічної компетентності. Визначено сутність економічної компетентності фахівця хімічної промисловості.

Ключові слова: компетентність, економічна компетентність, фахівець хімічної промисловості.

В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій зростає актуальність формування економічної компетентності майбутніх фахівців різних напрямів підготовки, особливо неекономічного профілю. Зважаючи на те, що значна частка практичних завдань професійної діяльності особистості визначається її фаховою спрямованістю, то сутність економічної компетентності фахівців різних профілів має певні особливості.

Актуальність проблеми формування економічної компетентності майбутніх фахівців неекономічного профілю, у тому числі і технічних напрямів підготовки, підкреслювали в своїх працях А. Аменд, П. Атутов, К. Баранников, С. Батишев, Л. Бляхман, Н. Костіна, О. Крючков, Л. Кураков, В. Лозовой, Г. Морозова, Ю. Пузієнко, Л. Фалевич та ін. Однак результати аналізу наукового доробку щодо формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю свідчать, що на сучасному етапі розвитку педагогіки науковці приділяють замало уваги проблемі пошуку шляхів формування економічної компетентності майбутніх фахівців промислових галузей.

Однією з таких галузей є хімічна галузь, що належить до важливих секторів світової економіки та є традиційною для України. Тому формування економічної компетентності майбутніх фахівців хімічної промисловості стає одним з провідних завдань системи вищої освіти. Вирішення проблеми формування економічної компетентності студента – майбутнього фахівця хімічної промисловості потребує, перш за все, визначення сутності поняття “економічна компетентність майбутнього фахівця хімічної промисловості”. Оскільки в науковій літературі визначення сутності цього феномену відсутнє, то це обумовлює необхідність його обґрунтування.

Метою статті є визначення сутності економічної компетентності фахівців хімічної промисловості, виходячи зі специфіки їх професійної діяльності.

Результати аналізу наукових досліджень В. Адольфа, К. Баранникова, Т. Браже, Ю. Варданяна, Б. Гершунського, О. Овчарук, Є. Огарьова, В. Оношкіна, О. Пометун, Дж. Равена, І. Зимньої та ін. дають змогу визначити **економічну компетентність** як складну інтегровану систему особистісних характеристик, яка дає людині потенційну готовність вирішувати завдання життєдіяльності в економічно розвиненому суспільстві зі знанням справи, зиском для себе й користю для інших людей.

Узагальнення результатів досліджень А. Аменда, М. Манукян, Г. Морозової, М. Овакімян, Н. Костіної, О. Хлопотової, Л. Малевич та ін. дало змогу систематизувати погляди вчених на особливості формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю. Нами було встановлено, що пошуки із означеної проблематики ведуться у двох чітко окреслених напрямках: для фахівців непромислової сфери і для фахівців промислової сфери. Очевидно, що це пов'язано із суттєвими відмінностями професійної діяльності в різних сферах. Тому для визначення сутності поняття “економічна компетентність майбутнього фахівця хімічної промисловості” необхідно мати чітке уявлення про особливості професійної діяльності означеного фахівця, отже, потрібно уточнити дефініцію “фахівець хімічної промисловості”.

Спочатку з'ясуємо, що науковці розуміють під поняттям “фахівець”. У “Словнику іноземних слів” ми таке наступне визначення цього поняття: фахівець – це людина, яка обрала якесь заняття своєю професією; спеціаліст своєї справи. Тлумачний словник Д. Ушакова визначає фахівця як представника тієї чи іншої спеціальності, людину, що професійно займається тим чи іншим видом спеціальної праці. Фахівець – це робітник, виконання обов'язків якого передбачає наявність початкової, середньої або вищої професійної освіти. Л. Короткова вказує, що фахівець – це висококваліфікований спеціаліст відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможний на ринку праці, який вільно володіє своєю професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатен до роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [1]. Висвітлені нами визначення органічно доповнюють одне одне і свідчать про те, що фахівця будь-якого профілю характеризує: по-перше, спеціалізація в конкретному виді діяльності; по-друге, певна професійна освіта.

Розв'язання проблеми наукового визначення дефініції “фахівець хімічної промисловості” вимагає ознайомлення з історією виникнення і формування професій хімічної галузі. О. Родний, вивчаючи історію формування професійного товариства хіміків-технологів, зауважив, що формування наукової інфраструктури хімічної промисловості нерозривно пов'язане з процесами професіоналізації в науці, в освіті, у сфері матеріального виробництва [2].

Визнаючи дефініцію “фахівець хімічної промисловості”, слід також урахувати, що в побуті та навіть у деяких літературних джерелах неспеціалізованого або науково-популярного характеру людей, які працюють на хімічних підприємствах або займаються тією справою, що стосується хімії (наприклад, викладають хімію у школах тощо), називають словом “хімік”.

Результати аналізу різноманітних інформаційних ресурсів мережі Інтернет свідчать, що термін “хімік” застосовується як узагальнена назва, яка об'єднує всіх фахівців хімічної промисловості: вчених, лаборантів, технологів, тобто всіх тих, хто працює з хімічними речовинами. Традиційно фахівців з хімії поділяють на теоретиків і практиків. Вважається, що теоретики розвивають науку хімію, винаходять нові матеріали, а практики впроваджують нові виробничі технології, стежать за їх дотриманням. На виробництві хімік може виступати як інженер, технолог, спеціаліст з контролю якості (аналітик). Хімік-технолог (або інженер-хімік) налагоджує технологічний процес, визначає стандарти роботи, розробляє інструкції і нормативи, стежить за дотриманням технології. Аналітики контролю якості досліджують якість сировини й готової продукції підприємства.

Однак, незважаючи на певну подібність, поняття “хімік” не можна визначати як тотожне поняттю “фахівець хімічної промисловості”, оскільки воно не відображає структуру трудових ресурсів і зміст професійної діяльності фахівців хімічної промисловості.

Згідно з довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників (Загальні професії хімічних виробництв), який слугує основою як для формування та регулювання ринку праці, так і для організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, які готують працівників за професіями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, розрізняють чотири основні категорії посад, що існують на підприємствах хімічної галузі: керівники, професіонали, фахівці, робітники. Цікаво, що в нормативній документації термін “хімік” застосовується лише як назва посади, віднесеної до категорії професіоналів. У розділі “Кваліфікаційні вимоги” довідника визначено (відповідно до певної посади) вимоги до освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівня фахівців. Так, для робітничих посад на хімічних виробництвах достатньою є професійно-технічна освіта; для посад фахівців (лаборант) – базова або неповна вища освіта відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст); для професіоналів (інженер, інженер з випробування та оброблення плівки, інженер-технолог, хімік) – повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст); для керівних посад – базова або повна вища освіта відповідного напрямку підготовки. Спільною кваліфікаційною вимогою для працівників хімічної галузі різних посадових рівнів є відповідний напрям підготовки [3]. Згідно з Переліком напрямів і Переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, підготовка випускників для хімічної галузі промисловості здійснюється за напрямами і спеціальностями, які відповідають галузі знань “Хімічна технологія та інженерія”.

Однак, цілком очевидно, що робота підприємств хімічної галузі забезпечується не тільки цими фахівцями. Складне обладнання хімічних виробництв, різноманітні контрольні-вимірювальні прилади для контролю хіміко-технологічних процесів, найсучасніше електронне обладнання для дистанційного керування небезпечними і шкідливими хімічними процесами, вузли технологічних схем для знешкодження викидів та очисні споруди хімічних підприємств потребують обслуговування та ремонту. Для вирішення таких виробничих завдань система освіти готує фахівців за спеціальностями, які відповідають галузям знань: “Автоматика та управління”; “Машинобудування та матеріалобробка”; “Природничі науки” тощо [4].

Отже, до фахівців хімічної промисловості можуть бути віднесені всі працівники підприємств, установ і організацій хімічної галузі. Втім, такий підхід є занадто загальним у контексті мети й завдань нашого дослідження. Тому в межах дослідження до фахівців хімічної галузі промисловості ми будемо відносити таких фахівців: фахівців, які здійснюють прогностичну, дослідницьку, проектну, інженерну, технологічну, технічну, контрольну, організаційну, освітню, виробничі функції на підприємствах, в установах та організаціях хімічної галузі; фахівців, узагальненим об’єктом професійної діяльності яких є хімічні процеси, технології й апарати; машини, устаткування, обладнання хімічних виробництв; екологічно безпечна діяльність підприємств хімічної промисловості.

Формулювання дефініції “фахівець хімічної промисловості” потребує також аналізу основних видів його професійної діяльності. Для того, щоб мати уявлення про виробничі функції, типові завдання діяльності й уміння, якими повинен володіти фахівець хімічної промисловості, нами, як приклад, було висвітлено освітньо-

кваліфікаційну характеристику випускника за спеціальністю, яку можна вважати базовою для хімічних виробництв, – “Хімічна технологія високомолекулярних сполук (кваліфікації інженер-технолог). Вивчений матеріал дає нам змогу зробити висновок, що майбутній фахівець хімічної промисловості, випускник вищого навчального закладу, інженер-технолог повинен бути готовим до виконання різноманітних виробничих функцій, а саме: матеріально-виробничої, проектно-конструкторської, науково-дослідної та організаційно-управлінської. Зазначимо, що діяльність сучасного фахівця хімічної промисловості передбачає не тільки фахову й техніко-технологічну обізнаність, а й здатність вирішувати певні проблеми й завдання соціально-економічної діяльності.

Тобто вимоги до сучасного фахівця хімічної промисловості не обмежуються вмінням працювати з хімічними речовинами й керувати хімічними процесами. Сучасний фахівець хімічної промисловості повинен вміти використовувати у процесі своєї діяльності здобутки гуманітарних наук – психології, соціології, валеології, етики тощо. Ми вважаємо, що майбутнього фахівця хімічної промисловості обов’язково необхідно підготувати як конкурентоспроможну особистість, здатну швидко й безболісно адаптуватися до нових видів діяльності та форм спілкування, а також до постійних соціально-економічних змін суспільних умов і науково-технічного прогресу. Проведений аналіз дав нам змогу надати таке визначення поняття “фахівець хімічної промисловості”:

фахівець хімічної промисловості – це особа, яка має відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень, готова до здійснення ефективної і безпечної для соціуму й навколишнього середовища матеріально-виробничої, проектно-конструкторської, науково-дослідної, організаційно-управлінської діяльності та є конкурентоспроможним працівником у галузі хімічної промисловості.

Для того, щоб з’ясувати сутність економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості, ми вважаємо доречним зробити акцент на тих виробничих функціях фахівців хімічної промисловості, які потребують певного рівня економічної підготовки, а саме:

– розробка технологічних вимог (потребує вміння використовувати наукові положення економіки для формулювання економічних вимог до технологічного об’єкта);

– обґрунтування технології (потребує вміння враховувати економічні критерії порівняння альтернативних об’єктів);

– керівництво колективом (потребує вміння використовувати законодавчі й нормативні акти, технології менеджменту й маркетингу, в умовах виробництва, з метою забезпечення оптимальних техніко-економічних показників виробництва);

– удосконалення технологічного об’єкта (потребує вміння використовувати наукові положення хімії і технології в умовах виробництва з метою покращення економічних показників виробництва) [5].

Результати аналізу перелічених виробничих функцій показують, що значна кількість завдань професійної діяльності фахівця хімічної промисловості вимагає наявності в нього відповідних економічних знань, умінь, навичок та досвіду. Відповідно до цього, **економічну компетентність майбутнього фахівця хімічної промисловості** ми визначаємо як інтегративну якість особистості, яка виявляється у наявності необхідних економічних знань, умінь, навичок, досвід, що дає змогу фахівцеві бути ефективним і конкурентоспроможним працівником як у галузі хіміч-

ного виробництва, так і у суміжних з нею галузях науки й техніки, а також адекватно сприймати соціально-економічні зміни та гнучко пристосовуватися до них.

Прийняття цього визначення як робочого дає нам змогу перейти до більш детального висвітлення економічної компетентності фахівця хімічної промисловості як педагогічного феномену, а саме до встановлення її структури. Визначення структурних компонентів економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості необхідне для знаходження практичних шляхів підвищення рівня економічної підготовки випускників відповідних технічних ВНЗ. Удосконалення економічного аспекту змісту професійної підготовки майбутніх фахівців хімічної промисловості дає змогу випускникам вищих навчальних закладів у своїй професійній діяльності гідно відповісти на глобалізованого ринкового середовища сучасного світу. Крім того, це дасть нашій країні можливість отримати свідомого громадянина, який навіть за несприятливих соціально-економічних обставин не втратить здатності ефективно працювати й піклуватися про себе та своїх близьких. Не лише професійна, а й уся життєдіяльність такого економічно компетентного фахівця буде слугувати позитивним прикладом для всього його оточення, надихати на подолання життєвих труднощів цивілізованими методами.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних науковців щодо визначення сутності феноменів компетентності особистості й економічної компетентності фахівців неекономічного профілю, в тому числі й технічних напрямів підготовки, висвітлені нами виробничі функції фахівців хімічної промисловості, які потребують певного рівня економічної підготовки, дали нам змогу визначити сутність поняття “економічна компетентність майбутнього фахівця хімічної промисловості”. Означене дає нам можливість перейти до встановлення її структури, що є метою наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Короткова Л.Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Короткова. – Ставрополь, 2006. – 26 с.
2. Родный А.Н. История формирования профессионального сообщества химиков-технологов: конец XVIII в. – первая половина XX в. : дис. ... д-ра хим. наук : 07.00.10 / Александр Нимиевич Родный. – М., 2005. – 341 с.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (Загальні професії хімічних виробництв) [Електронний ресурс]. – Вип. 23. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/>.
4. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра” від 27.08.2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [rb.univ.kiev.ua>...uploads/2011/12/Postanova787.pdf](http://rb.univ.kiev.ua/uploads/2011/12/Postanova787.pdf).
5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста (варіативна частина) за спеціальністю 7.091605 – хімічна технологія високомолекулярних сполук, кваліфікації 2146.2 – інженер-технолог. – 2004.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Хохлова А.А. Сущность экономической компетентности будущих специалистов химической промышленности

В статье актуализирована проблема формирования экономической компетентности будущего специалиста химической промышленности. На основании анализа научных и нормативных источников определена сущность понятия “специалист химической промышленности”. Исследована специфика деятельности специалиста химической промыш-

ленности, которая требует наличия экономической компетентности. Определена сущность экономической компетентности специалиста химической промышленности.

Ключевые слова: компетентность, экономическая компетентность, специалист химической промышленности.

Khokhlova A.A. Essence of economic competence of future specialists of the chemical industry

The article describes the problem of forming the economic competence of future specialist of the chemical industry. It is revealed that at the present stage of development of pedagogical science scientists insufficiently pay attention to a problem of formation of economic competence of future experts of the production sphere.

The essence of the concept “specialist chemical industry” is defined based on the analysis of scientific and normative sources. Specifics of activity of the specialist of the chemical industry which assumes possibility of development of production requirements, justifications of technologies, the managements of collective and improvements of technological object that demands from the specialist of the chemical industry of existence of economic competence is investigated.

The essence of economic competence of the specialist of the chemical industry as integrated quality of the personality which is shown available necessary economic knowledge, abilities, skills, experience that allows the expert to be the effective and competitive expert both in the sphere of chemical production, and in the related branches of science and technicians, and also adequately to perceive social and economic changes and flexibly to adapt to them is defined.

Key words: competence, economic competence, specialist in the chemical industry.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАНЬ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті проаналізовано стратегічні міжнародні та національні (Україна) документи з питань здоров'язбереження як основу теоретичних засад освіти заради здоров'я. Винесено на обговорення актуальні в епоху глобалізації та стандартизації сучасні підходи до питань здорового способу життя: активізація міжгалузевої співпраці щодо вдосконалення компетентностей зі здоров'язбереження; увага до фізичного, психологічного, духовного й соціального здоров'я нації; активізація освітньої та просвітницької діяльності в напрямках відповідно до елементів системи здорового способу життя; застосування уніфікованого компетентнісного підходу шляхом використання традиційного та інноваційного інструментарію як формальної, так і неформальної освіти; удосконалення з метою покращення здоров'я засобів його оцінювання.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'язбереження, компетентнісний підхід, здоров'язбережні технології, критерії покращення здоров'я.

В епоху глобалізації як на міжнародному, так і на національному рівнях увага громадськості, у тому числі наукової, прикута до питань здорового способу життя. Проте на основі аналізу теоретичних напрацювань дослідників щодо формування в майбутніх фахівців у процесі підготовки у вищій школі здоров'язбережної компетентності виявлено низку суперечностей, зокрема між сучасними тенденціями до глобалізації та стандартизації підходів і вимог до здоров'язбереження та відсутністю комплексної міжгалузевої освітньої й просвітницької діяльності щодо формування здоров'язбережної компетентності громадян.

Аналіз досліджень науковців (Т.П. Амельцева, І.А. Анохін, Г.Л. Апанасенко, В.І. Бабич, Т.П. Басюк, О.В. Безпалько, В.П. Беспалько, В.І. Бобрицька, Т.Є. Бойченко, Е.Г. Булич, Н.В. Зимівець, В.В. Молочний, Н.В. Тамарська та інші) свідчить, що питання здорового способу життя на сучасному етапі пов'язані, насамперед, з формуванням в особистості здоров'язбережної компетентності.

Метою статті є розгляд сучасних підходів до питань здорового способу життя на основі системного аналізу.

Науковцями визнана роль освіти заради здоров'я та виявлена позитивна кореляція пріоритетів державної освітньої політики України заради здоров'я з пріоритетами в цій сфері, визначеними в міжнародних стратегічних документах, а саме: Цілі розвитку тисячоліття (затверджені на Саміті тисячоліття, 2000 р., підписані 189 країнами – членами ООН); Глобальна стратегія Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) “Здоров'я для всіх до 2000 року і далі”, Програма Європейського регіонального бюро ВООЗ “Здоров'я – 21”, “Основи політики досягнення здоров'я для всіх у ХХІ ст. в Європейському регіоні”, Європейська стратегія “Здоров'я і розвиток дітей і підлітків”, 2005 р.; Глобальна стратегія щодо харчування, фізичної активності та здоров'я, 2004 р.; Глобальні рекомендації з фізичної активності для здоров'я, 2010 р. тощо [12; 10; 9; 4; 8; 7; 1; 11]. У цих стратегічних документах прописано міжнародні, національні та регіональні керівні принципи щодо здоров'язбереження, насамперед, щодо фізичної активності.

У ході дослідження підтверджено, що країни Європейського Союзу ефективно впроваджують стандарти безпеки та якості здорового способу життя, які є пока-

зниками загальної якості життя людини. На наше переконання, Україна зможе досягти бажаного рівня європейських стандартів життя лише за умови, що громадяни матимуть компетенції щодо здоров'язбереження, бажання та змогу ними послугуватися. Досягненню цих цілей, безумовно, покликана сприяти освіта, адаптована до всіх етапів життєвого циклу людини й спроможна дати останній знання для захисту та самозахисту її здоров'я. Занепокоєність держави із цього питання й актуальна стратегія викладені в базових національних нормативних документах, а саме: Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. (2011 р.) та Концепції Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр. (2011 р.) [6; 5].

Результати нашого аналізу підтвердили велику увагу дослідників до здоров'язбережної компетентності. Так, наприклад, науковцями Австрії було визначено 5 основних галузей знань, що мають базуватися на міжпредметному підході. Серед них – галузь “здоров'я та тренування”. Регіональними групами українських науковців у межах проекту ПРООН “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” (2002 р.) було подано один із варіантів структурування ключових компетентностей за трьома групами, серед яких перше місце посідає “здоров'я особистості (збереження здоров'я та здоровий спосіб життя, сімейна сфера)”. Також було запропоновано виділити групу компетентностей сфери особистого життя, якими мають володіти випускники школи, де акцентується на моделях психічно здорового способу життя, енергетично доцільної поведінки тощо.

Через декілька років за результатами діяльності всеукраїнської робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в межах ще одного проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” (2004 р.), українськими науковцями було доопрацьовано перелік ключових компетентностей і включено до нього компетентність здоров'язберігаючу (пізніше нормативно було закріплено поняття “здоров'язбережна компетентність”).

У своєму дослідженні ми дотримуємося прийнятої українськими експертами термінології і під поняттям здоров'язбережної компетентності розуміємо характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

Структуру здоров'язбережної компетентності становлять життєві компетентності (навички), що сприяють здоровому способу життя, і які розподіляються на три групи: життєві компетентності, що сприяють 1) фізичному, 2) соціальному, 3) духовному та психічному здоров'ю. Кожна із цих груп має свою підструктуру та сутність.

Отже, сучасні підходи до питань здорового способу життя мають, на нашу думку, виявлятися в пильній увазі не лише до фізичного, психологічного, духовного, а й соціального здоров'я нації.

Ця думка підтверджується тим фактом, що представники європейських педагогічних кіл – експерти Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), програми “DeSeCo” – виходять, насамперед, з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності.

Сучасні підходи до питань здорового способу життя передбачають пошук шляхів формування та вдосконалення компетентностей зі здоров'язбереження, у тому числі в аспекті міжгалузевої співпраці. Коли йдеться про формування компетентностей, у тому числі про формування здоров'язбережної компетентності

особистості як готовності самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточення, то, безперечно, на нашу думку, у цьому процесі головна роль відводиться освіті. Саме тому упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів здоров'язбережних технологій, розроблених на основі загально визнаного розуміння здоров'язбережної компетентності студента ВНЗ як комплексного феномену, що має великий потенціал для покращення рівня здоров'я молодого населення, до такого стану, який ВООЗ визначає як "стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя".

Науковцями доведено, що здоровий спосіб життя є системою, яка складається з різноманітних і різноманітних елементів, серед яких: здоров'язбережна компетентність особистості; постійний тренований та посильний віку й стану здоров'я рух; фізіологічно обґрунтоване харчування; система загартування організму; використання природних методів періодичного очищення організму; знання та використання методів психологічного розвантаження й психологічної амортизації; використання цілющих і живильних резервів рослин тощо, тож сучасні підходи до питань здорового способу життя виявляються в розвитку й активізації освітньої діяльності та просвітницької роботи саме в напрямках відповідно до елементів вищезазначеної системи.

Міжпланетарні процеси глобалізації та стандартизації вимагають застосування уніфікованого компетентнісного підходу, що, у свою чергу, дає змогу послуговуватися в навчальному процесі різними педагогічними технологіями, використовуючи весь наявний (традиційний та інноваційний) інструментарій неспеціальної фізкультурної освіти, споживчої освіти тощо, різноманітні методи та засоби освіти (як формальної, так і неформальної). Звісно, при цьому педагоги-практики спираються на логічну структуру освітньої компетенції, яка передбачає мережу та послідовність відносин певних елементів: мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності → соціальна, особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентності → знання, уміння, навички, необхідні для подальшого формування компетентності → способи діяльності на певному етапі формування компетентності → рефлексія ефективності отриманого результату [7, с. 54].

Процес навчальної діяльності – це ланцюг: потреба → мотив → діяльність, під час створення якого розкриваються структурні компоненти цієї діяльності: мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різних рівнях). Обираючи технологію, вибудовуючи навчальний зміст і методику, слід ураховувати детермінацію формування в студентів мотивації учіння різними умовами. Саме тому, наприклад, з метою формування життєвих компетентностей, що сприяють фізичному здоров'ю, увага акцентується на:

1) навичках раціонального харчування (важливості дотримання режиму харчування; вмінні складати харчовий раціон, враховуючи реальні можливості та користь для здоров'я; вмінні визначати й зберігати високу якість харчових продуктів. Тобто йдеться про основи споживчої освіти);

2) навичках рухової активності (виконання ранкової зарядки; регулярні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми, фізичною працею);

3) санітарно-гігієнічних навичках (навички особистої гігієни; уміння виконувати гігієнічні процедури: догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо);

4) режимі праці й відпочинку (вміння чергувати розумову та фізичну активності; вміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку).

Саме реалізація ефективних здоров'язбережних технологій, які розроблено на основі компетентнісного підходу з урахуванням сучасних процесів та тенденцій навчальної діяльності, і послуговування загальнонавчаними та новими механізмами й інструментами освіти заради здоров'я сприяє формуванню здоров'язбережної компетентності студентської молоді та успішному вирішенню нею як своїх особистих, так і загальнодержавних завдань щодо здоров'язбереження нації в майбутньому.

Аналізуючи сучасні підходи до питань здорового способу життя, важливо зазначити, що для покращення здоров'я необхідні засоби його оцінювання, критерієм якого визнано Міжнародну класифікацію працездатності, неповноцінності та здоров'я (ICF). ICF було прийнято на Генеральній асамблеї ВОЗ у травні 2001 р. після річного обговорення 191 країною-учасницею. Стара система класифікації захворювань – Міжнародна статистична класифікація захворювань та проблем здоров'я (ICD) – була реєстрацією причин смерті. Протягом понад ста років бути здоровим вважалося, у першу чергу, не бути мертвим (Кеель, 2001, с. 5) [7, с. 106].

Нова класифікація ICF поєднує медичне та соціальне поняття здоров'я. Для нашого дослідження важливо, що до основ ICF належать такі: враховує життя людини – не просто розрахована лише на дорослих; дієздатність людини – не просто неповноцінність; інтегративна модель – не просто медична або соціальна; врахування обставин – не просто людини тощо. Отже, концепція базується на поєднанні цих двох моделей (Німецький інститут медичної документації та інформації, 2002, с. 23) [7, с. 108]. Основною темою є ставлення або світогляд, який потребує змін, принаймні в соціальному сенсі. З політичної точки зору ця проблема пов'язана з питанням прав людини. ICF виділяє такі пункти, як якість життя, соціальна справедливність та участь у суспільному житті; враховує фактори навколишнього середовища та фактор особистості. Фактори особистості – це специфічні обставини життя та стиль життя людини. Усі ці компоненти дуже тісно взаємодіють (Німецький інститут медичної документації та інформації, 2002, с. 14–21) [7, с. 109].

ICF є багатофункціональним інструментом, вона застосовується в багатьох сферах, у тому числі в галузі соціальної роботи, освіти та просвіти.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що сучасні підходи до питань здорового способу життя виявляються в такому: 1) спостерігається активізація пошуку шляхів щодо формування та вдосконалення компетентностей зі здоров'язбереження, у тому числі в аспекті міжгалузевої співпраці; 2) приділяється пильна увага не лише фізичному, психологічному, духовному, а й соціальному здоров'ю нації; 3) робиться акцент на необхідності розвитку й активізації освітньої діяльності та просвітницької роботи саме в напрямках відповідно до елементів системи здорового способу життя, серед яких: здоров'язбережна компетентність особистості; постійний тренований та посильний віку й стану здоров'я рух; фізіологічно обґрунтоване харчування; система загартування організму; використання природних методів періодичного очищення організму; знання та використання методів психологічного розвантаження й психологічної амортизації; використання цілющих і живильних резервів рослин тощо; 4) застосовується уніфікований компетентнісний підхід, що, у свою чергу, дає змогу послуговуватися в навчальному процесі різними педагогічними технологіями, використовуючи весь наявний (традиційний та інноваційний) інструментарій неспеціальної фізкультурної освіти, споживчої освіти тощо, різноманітні методи й засоби як формальної, так і неформальної освіти; 5) удосконалюються з метою покращення здоров'я засоби його оцінювання (критерієм покращення здоров'я визнано Міжнародну класифікацію працездатнос-

ті, неповноцінності та здоров'я (ICF), яка поєднує медичне та соціальне поняття здоров'я і яка як багатофункціональний інструмент придатна до впровадження, у тому числі в галузі освіти та просвіти, соціальної роботи).

Список використаної літератури

1. Глобальная стратегия по питанию, физической активности и здоровью (WHA57.17) [Электронный ресурс] // Резолюция Всемирной Ассамблеи здравоохранения (WHA55.23), Пятьдесят седьмая сессия Всемирной Ассамблеи здравоохранения, пункт 12.6 повестки дня. WHA57.17, 22 мая 2004. – 18 с. – Режим доступа: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/ru/index.html>.
2. Джакартская декларация о продолжении деятельности по укреплению здоров'я в 21-ом столетии. HPR/HEP/4ICHP/BR/97.4, WHO, Geneva, 1997.
3. Доклад о состоянии здравоохранения в Европе, 2005 г. Действия общественного здравоохранения в целях улучшения здоров'я детей и всего населения. – Копенгаген : ВООЗ, Европ. Регион. Бюро, 2005. – 155 с.
4. Здоровье – 21. Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ : Введение // Европейская серия достижения здоровья для всех. – 1998. – № 5. – Копенгаген : ВОЗ (ЕРБ).
5. Концепція Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр., 2011.
6. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр., 2011.
7. Основы громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.В. Беспалько. – Ужгород : ВАТ “Патент”, 2008. – 322 с.
8. Роджерс Е. Популяризація здорового способу життя: роздуми над деякими сучасними тенденціями / Ендрю Роджерс. – К., 2003. – 15 с.
9. Сучасні підходи у сфері охорони громадського здоров'я та його популяризації / упоряд. : Н.В. Зимівець, В.В. Крушельницький, Т.І. Мірошниченко ; за заг. ред. І.Д. Звереві. – К., 2003. – 95 с.
10. Формування здорового способу життя молоді: стратегії розвитку українського суспільства. – К., 2002.
11. Global recommendations on physical activity for health [Электронный ресурс] / Глобальные рекомендации ВОЗ по физической активности для здоровья // World Health Organization. 2010. – 60 с. (ISBN 978 92 4 459997 6). – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf.
12. Sundsvall, Statement on Supportive Environments for Health. ВОЗ/HPR/HEP/95.3, ВОЗ, Женева, 1991.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.

Черевко С.В. Современные подходы к вопросам здорового способа жизни

В статье проанализированы стратегические международные и национальные (Украина) документы по вопросам здоровьесбережения как теоретическая основа для образования ради здоровья. Вынесены на обсуждение актуальные в эпоху глобализации и стандартизации современные подходы к вопросам здорового способа жизни: активизация межотраслевого сотрудничества для усовершенствования компетентностей по здоровьесбережению; внимание к физическому, психологическому, духовному и социальному здоровью нации; активизация образовательной и просветительской деятельности по направлениям, которые соответствуют элементам системы здорового способа жизни; применение унифицированного компетентностного подхода путем использования традиционного и инновационного инструментария как формального, так и неформального образования; усовершенствование с целью улучшения здоровья средств его оценивания.

Ключевые слова: *здоровый способ жизни, здоровьесбережение, компетентностный подход, здоровьесберегающие технологии, критерии улучшения здоровья.*

Cherevko S. Modern approaches towards issues concerning a healthy way of life

The article makes an analysis into strategic international and national (Ukrainian) documents concerning health-consciousness as a basis of theoretical principles of training for the sake of health. The author brings up for discussion modern trends and approaches towards issues of a healthy way of life. The paper also analyzes theoretical approaches to education for health. The theme chosen is considered relevant in the globalization era. The issue regarding health-consciousness by the way of implementing instruments of consumer education has been suggested for further discussion in this article.

On the basis of a system-oriented analysis the author also states that modern approaches and trends towards a healthy way of life can be presented in the following points: 1) searches of ways as for developing and improving competences in health-consciousness inclusive in the aspect of international cooperation become more active; 2) a special attention is paid not only to physical, psychological, and spiritual health but also to social health of a nation; 3) a considerable attention is focused upon the necessity of developing and promoting educational activity and work in the directions relevant to the elements of a healthy way of life as a system; among these elements there is a health-consciousness competence of an individual; a constant constituent for a person who trains; the age and the state of health, physiologically substantiated nutrition are also taken into consideration; a system of conditioning to the cold of an organism; using natural methods of periodic purging the organism; knowing and applying the methods of psychological relaxation and psychological tiredness; using healing and nourishing resources of plants, and so on; 4) a unified competence approach which in its turn gives an opportunity to use different pedagogical technologies in an educational process taking advantage of all (traditional and innovative) available instruments and tools of physical training education, consumer education, various methods and ways of (both formal and informal) education; 5) means of assessment are improving with the aim to make people's health better (a criterion for health improving has been accepted an International classification of capacity for work, inferiority and health (ICF) This criterion combines medical and social concepts of health and it is also considered as a multifunctional instrument suitable for being instilled both into the educational sphere and into social work).

The author points out the importance of instilling health-consciousness technologies into the educational process of those higher educational establishments which do not specialize in physical training. The mentioned technologies have been worked out on the basis of traditional and innovative instruments of formal and informal education. The author highlights the international and national (Ukrainian) experience in this sphere.

Key words: *a healthy way of life, health-consciousness, a competence approach, health-consciousness technologies, criteria of improving health.*

УДК 796.071.4:378(045)

І.В. ШАПОВАЛОВА

БАЗОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто педагогічні принципи підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Проаналізовано вплив педагогічних принципів на професійну підготовку сучасного вчителя фізичного виховання.

Ключові слова: педагогічні принципи, фізична підготовка, фізичне виховання, вища освіта, учитель.

З позиції сьогодення сфера фізичної культури України перебуває на переломному етапі, перспектива її розвитку залежить від багатьох чинників, що мають не лише позитивні, а й негативні наслідки, до яких належить загальноновизнаний факт зниження стану здоров'я населення, зокрема шкільного. Останнім часом зустрічаються випадки, коли діти не оздоровлюються, а навіть умирають на уроках фізичного виховання.

Виходячи з цього, проблема збереження та зміцнення здоров'я людей набула особливої гостроти, тому одним з важливих завдань сучасної вищої освіти є якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури, спроможних реалізовувати свої професійні зобов'язання в сучасних умовах.

Між сучасними потребами ринку праці та результатами діяльності людей утворився великий розрив, який приводить до замовлення фахівця фізичного виховання, здатного до гармонійного саморозвитку та постійного вдосконалення свого педагогічного мислення, аналізу своєї діяльності. Щоб подолати цю суперечність між вимогами сучасної школи та потребами України у висококваліфікованих фахівцях, необхідно по-новому готувати вчителів фізичного виховання до своєї діяльності, навчати їх з особливою увагою ставитись до здоров'я кожної особистості, вивчаючи її природні особливості.

Слід підкреслити, що важливим аспектом сучасного педагогічного процесу ВНЗ має стати не тільки його активність та динамічність, а й те, що він повинен розвивати у студентів, майбутніх учителів фізичного виховання незалежне креативне мислення, власні погляди на вдосконалення своєї професійної діяльності, на розкриття творчих здібностей, уміння самостійно сприймати знання, аналізувати, виступати за змінами в сучасному соціумі та школі.

На це вказують концептуальні положення, визначені щодо підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Законах України "Про освіту" (1991), "Про вищу освіту" (2001 р.), "Про фізичну культуру" (2011 р.), Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вибір" на 2012–2020 роки (2011 р.), Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки (2012 р.).

Таким чином, сучасним університетам потрібне таке кадрове забезпечення, яке б могло грамотно управляти процесом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання, що зумовлює потребу вдосконалення якості професійної підготовки нового покоління фахівців у сучасних умовах. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання необхідно органічно пов'язувати з такими навчальними дисциплінами, як педагогіка, філософія, психо-

логія, валеологія, анатомія, фізіологія, фізична реабілітація, профілактика травматизму, лікувальна фізична культура. “Відомо, що кожна з цих навчальних дисциплін має свої характерні особливості й закономірності, потребує своїх особливих методів та організаційних форм викладання. Цими питаннями опікуються часткові (предметні, фахові, окремі) дидактики або методики викладання” [9, с. 23].

Стандарти вищої освіти України визначають компетентність фахівця у вигляді освітньо-кваліфікаційної характеристики, в якій відображаються цілі професійної підготовки. Але таких стандартів щодо напряму “Фізичне виховання” на рівні держави поки не існує.

Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, теоретичні та методологічні засади формування професіоналізму, професійної майстерності та професійної компетентності викладачів ВНЗ розкрито в працях В. Андрущенко, А. Барабанщикова, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Гури, О. Дубансенюк, З. Єсаревої, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, В. Лугового, В. Олійника, І. Підласого, Н. Протасової, Т. Сущенко та ін.

Широке коло питань професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглянули В. Бальсевич, Є. Захаріна, Р. Клопов, А. Конох, Л. Лубишева, Є. Приступа, А. Сущенко, Б. Шиян та ін.

У деяких наукових дослідженнях (Т. Круцевич, Л. Матвєєв, В. Наумчук та ін.) започатковано розв’язання проблеми базових педагогічних принципів. Але аналіз багатьох наукових праць дає змогу констатувати, що проблема підготовки сучасного вчителя фізичного виховання на основі базових педагогічних принципів досліджена недостатньо.

Мета статті – розкрити базові педагогічні принципи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

На думку І. Драч, “...принцип – це інструментальне відображення педагогічної концепції, що дана в категоріях діяльності, це методологічне відображення пізнаних законів та закономірностей” [1, с. 192].

Узявши за основу сутність змісту педагогічного принципу, ми дійшли висновку, що професійна підготовка вчителів фізичного виховання, хоча і здійснюється в межах єдиного навчального процесу, але, слід зауважити, що сам педагогічний процес професійної підготовки залишається складним і багатогранним, про що свідчать різні чинники їх впливу, необхідність їх поєднання, своєрідність механізмів розв’язання найактуальніших виховних та культурологічних завдань. Тому основною умовою успішного й оптимального функціонування педагогічної системи професійної підготовки вважається дотримання базових педагогічних принципів та закономірностей.

У теорії фізичного виховання аналіз системи принципів підготовки вчителя та їх уніфікація посідають одне з провідних місць, оскільки вони тісно пов’язані з подальшою оптимізацією педагогічного процесу з організації розвитку фізичної культури самих майбутніх учителів.

Тому базові педагогічні принципи ми розглядаємо на підґрунті виконання студентами майбутніх професійних функцій. Для їх виокремлення будемо розглядати базові педагогічні принципи як “...фундаментальні, теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об’єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності” [1, с. 192].

Дотримання базових педагогічних принципів у підготовці фахівців фізичного виховання має спрямувати процес професійної підготовки на постійне і неперервне самовдосконалення студентів, на інноваційний пошук шляхів реалізації цього процесу.

У науковій літературі представлена дуже велика варіативність педагогічних принципів. На нашу думку, це пояснюється різним рівнем узагальнення завдань під час здійснення аналізу системи професійної підготовки та певним суб'єктивізмом тих чи інших авторів, що відображає їхню неоднозначну світоглядну позицію.

Ми дійшли такого висновку: щоб сформувати успішного фахівця – вчителя фізичного виховання, морально та психологічно підготовленого до фахової діяльності, необхідно чітко визначити ті основні, базові принципи, без опори на яких неможливо формувати надійну структуру професійної готовності.

Частина науковців приділяє значну увагу формуванню дидактичних принципів. Зокрема, Л. Матвєєв (1991) виділяє тримодульну структуру педагогічних принципів. До першої групи належать ті, які визначають головний напрям фізичного виховання в суспільстві. Це принципи оздоровчої спрямованості виховного процесу. До другої групи так званих методичних принципів фізичного виховання належать загальні закономірності освітньо-виховної діяльності в процесі фізичних занять. Структура цієї групи принципів визначає сукупність нерозривно пов'язаних принципів свідомості й активності, наочності, доступності та індивідуалізації, систематичності. До третьої групи принципів належать специфічні закономірності побудови навчально-виховного процесу. У цю групу входять принципи безперервності, прогресування, циклічності та вікової адекватності впливу [15].

На думку В. Наумчука, побудова системи професійної освіти підготовки фахівців ґрунтується на принципах безперервності освіти, її поступовості, інтегративності, наступності й самоосвіти. Головною ознакою соціально-ефективної системи освіти, що визначає сутність принципу безперервності злиття базової та подальшої підготовки людини до трудової та суспільної діяльності, є єдиний цілісний освітній процес. Крім означених, виділяють принципи, фундаменталізації, системності, науковості, гуманізації, цілісності, моделювання, самостійності [8].

На думку О. Галуса, важливими педагогічними принципами підготовки майбутніх фахівців мають бути такі: єдність навчання та виховання, комплексність, оптимізація, наступність і перспективність, цілеспрямованість, збалансованість теорії та практики, зв'язок з життям, варіативність і диференціація, спеціалізація, систематичність, доступність, наочність, активність і самостійність навчання, єдність колективних та індивідуальних форм.

За загальною гіпотезою дослідниці Є. Захаріної, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури набуває ефективності, якщо в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу створити умови для розвитку професійно важливих якостей, що, на її думку, відбувається на основі застосування аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, системного, компетентнісного, здоров'язбережного, професіографічного, рефлексивного та особистісно орієнтованого підходів. Відповідно до сутності змісту професійної підготовки дослідницею обґрунтовано вибір методів навчання майбутніх учителів фізичної культури та форм організації занять у вищих навчальних закладах [3].

З урахуванням результатів сучасних досліджень професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання має три взаємопов'язаних та взаємодоповнюваних підсистеми: проектувальну, процесуальну й результативну, які, на думку А. Сватєєва, повинні “наближати сучасного вчителя до таких складових запрограмованого педагогічного результату, зокрема:

– формування гуманістичного світобачення та мотивів майбутнього вчителя фізичного виховання шляхом поступового визначення філософської, моральної й

професійної позиції в процесі проблемно-центрованого вивчення циклу гуманітарних дисциплін;

– відтворення операційних особливостей учительської діяльності, що виступають засобом інтеріоризації її змісту, організаційних форм і типових виробничих функцій у процесі контекстно орієнтованого засвоєння циклу дисциплін спеціально-практичного блоку, циклу професійної й практичної підготовки;

– стимулювання автодидактичного зростання майбутнього учителя фізичної культури на рефлексивній основі в процесі фізично-педагогічного вдосконалення, самостійної, науково-дослідницької роботи;

– забезпечення гармонійного функціонування психічної й соматичної природи майбутнього вчителя фізичної культури в процесі вивчення фундаментальних дисциплін і проходження ознайомчої та педагогічної практик” [11, с. 30].

Інші дослідники зазначають, що під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання треба виходити з напрацьованих теорією та всебічно перевіреною практикою базових принципів свідомості й активності, наочності, доступності та індивідуалізації, систематичності, безперервності, гуманізації, самостійності.

Проведений аналіз уже визначених ученими переліків педагогічних принципів професійної підготовки майбутніх фахівців, розкриття їхньої значної різноманітності, на нашу думку, свідчить про необхідність дослідження найвагоміших з них, хоча ми не виключаємо, що вони всі є важливими в ланцюзі педагогічного процесу, спрямованого на професійну підготовку вчителя фізичного виховання.

Але останнім часом, на нашу думку, набуває значної актуальності та дослідницької значущості принцип індивідуалізації, за рахунок якого можливе підвищення якості навчального процесу. Цей принцип передбачає знання індивідуальності, тобто того особливого, неповторного світу думок, почуттів, інтересів, що відрізняє одну людину від усіх інших. У сьогоденній педагогіці переважає думка, що для професійної підготовки вчителя фізичного виховання недостатньо професійно-педагогічних знань та вмінь, необхідна в цьому процесі орієнтація на індивідуальність. Утім, “традиційна освіта орієнтується не на особистісні параметри, а на прагматичні цілі виробництва (знання, уміння, навички), які по суті справи призвели до того, що існуюча система освіти погано пристосована до поточних економічних і соціальних умов” [12, с. 5]. На жаль, найчастіше спостерігається авторитарний стиль навчання, який не розкриває особистісних якостей, не сприяє усвідомленню своєї внутрішньої глибини, наявності в собі духовного начала.

На думку дослідника А. Сущенка, “механізмом, що дасть змогу перетворити школу на осередок гармонійного розвитку особистості кожної дитини, може бути психологічний комфорт на основі гуманізації педагогічного процесу.

У такому колективі мало говорять про гуманні стосунки, проте кожний педагог добре знає, хто в класі сумує більше, ніж інші, хто виявляє доброту і чуйність у будь-якій ситуації, хто в антигуманних обставинах поводить себе гідно, хто має великий досвід гуманного ставлення до людей, хто в класі чи школі хворіє і хто й як турбується про нього, в кого і чому знизився особистісний статус; чи привабливі взаємини між педагогами та адміністрацією” [12, с. 30].

У сучасних умовах ми розуміємо, що знання – це не мета, а засіб досягнення іншої мети – розвитку. Цікавими сторонами розвитку особистості є вміння знаходити та користуватися знаннями, поєднувати їх з інтуїцією, аналізувати результати, виправляючи допущені помилки. Такий процес розвитку характеризується ламанням традиційних форм, методів та концептуальних підходів до професійного навчання.

Тому на перший план професійної підготовки сучасного вчителя фізичного виховання виходять, на нашу думку, ті принципи формування індивідуальної лінії розвитку його особистості, які спонукають до самореалізації, самовиховання, які необхідні для становлення особистості. Тільки той учитель, котрий уміє самостійно мислити, самостійно приймати рішення, аналізувати свою професійну діяльність, володіє педагогічною майстерністю, – потрібен сучасній школі.

Важливим, базовим є особистісно орієнтований принцип, за якого навколо особистості майбутнього вчителя фізичного виховання концентруються всі інші пріоритети. Цей принцип ґрунтується на гуманістичних основах самої професійної педагогіки: самоцінності особистості, поваги до неї, врахуванні особливостей її індивідуального розвитку тощо.

Послідовно і ґрунтовно дотримуючись його, професійна підготовка фахівців здійснюється на основі формування такої особистості, яка здатна перетворити майбутню професійну діяльність, шкільний навчальний процес у гру, моделювання життєвих випробувань або перевірку власної готовності учнів до змагань, на захищеність у спритність, точність, красу і швидкість виконання фізичних вправ, у яких гартується воля і міцнішає здоров'я.

Студенти до такої професійної діяльності мають бути практично підготовленими у ВНЗ, бо розв'язання будь-яких професійних проблем, що виникають, є нестандартними ситуаціями і фахівець має бути готовий до їх вирішення високоморально й практично.

Слід також пам'ятати, що мотиви, інтереси і взаємини сучасних дітей значно змінилися, тому вони потребують нового ставлення до себе з боку педагогів. Унаслідок цього важливим завданням підготовки до професійної діяльності є сформованість у майбутніх учителів фізичного виховання креативного мислення та творчого застосування здобутих знань. У зв'язку з цим, конче необхідне виведення змісту та процесу їхньої професійної підготовки на особистісно-смысловий рівень, що означає: впровадження та моделювання практичних занять з використанням різних нестандартних ситуацій; створення необхідних умов для гармонійного розвитку, доброзичливої атмосфери усім учасникам вузівського педагогічного процесу.

Виходячи з проведеного аналізу базових принципів, з метою забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання вважаємо за потрібне виокремити основні складові компоненти визначених нами базових принципів і закономірностей:

- когнітивний компонент, який розвиває наукові знання, мотиваційну діяльність до навчання та інтерес до професійної галузі;
- діяльнісний компонент, що формує вміння та практичні навички;
- результативний компонент, який удосконалює готовність студентів до професійної діяльності, розвиває вміння застосовувати здобуті знання;
- особистісний компонент, який відображає інтелектуальний розвиток студента, здатність до самооцінки та самоконтролю, самоаналізу, розкриває самоорганізованість і особистісну практичну активність.

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто сутність базових принципів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання, проаналізовано вплив запропонованих педагогічних принципів на професійну підготовку сучасного вчителя фізичного виховання з урахуванням тих змін, що відбуваються у сучасному соціумі та суспільстві. Визначаємо підготовку майбутнього вчителя фізичного виховання як процес гармонійного становлення вільної, естетично красивої й фізично

енергійної особистості, здатної до самоаналізу та саморозвитку, до креативного мислення і творчого застосування здобутих знань у майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : монографія / І.І. Драч. – К., 2013. – 455 с.
2. Захаріна Є.А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи : монографія / Є.А. Захаріна. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 440 с.
3. Захаріна Є.А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Є.А. Захаріна ; КПУ. – Запоріжжя, 2013. – 40 с.
4. Клопов Р.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту із застосуванням інформаційних технологій / Р.В. Клопов. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 386 с.
5. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І. Коцан // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 13–17.
6. Купчинов Р.И. Физическое воспитание : учебное пособие / Р.И. Купчинов. – Мн. : ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры : учеб. пособ. / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
8. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор / В.І. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2010. – 160 с.
9. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи: український досвід / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 23–29.
10. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие / И.П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 368 с.
11. Свасьев А.В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Свасьев ; КПУ. – Запоріжжя, 2013. – 40 с.
12. Сущенко А. Важливий компонент педагогічної майстерності вчителя фізичної культури / А. Сущенко // Фізичне виховання в школі. – 1998. – № 2. – С. 30–35.
13. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання : монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.
14. Сущенко Т.І. Методичне забезпечення внутрішкільного управління / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя : Коммунар, 1992. – 48 с.
15. Теория и методика физического воспитания / [под ред. Т.Ю. Круцевич]. – К. : Олімпійська література, 2003. – 422 с.
16. Шиян Б.М. Теория і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті / Б.М. Шиян, О.М. Вацеба. – Тернопіль : Богдан, 2008. – 276 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Шаповалова И.В. Базовые педагогические принципы подготовки современного учителя физического воспитания

В статье рассмотрены педагогические принципы подготовки будущих специалистов физического воспитания. Проанализировано влияние педагогических принципов на профессиональную подготовку современного учителя физического воспитания.

Ключевые слова: педагогические принципы, физическая подготовка, физическое воспитание, высшее образование, учитель.

Shapovalova I. Basic pedagogical principles of training the future teachers of physical education

The article discusses the pedagogical principles of training of future specialists of physical education. Analyzed the influence of the principle, for training, future teachers of physical education. Scientists note that during the training of future teachers of physical education must be based on theory established and thoroughly field-proven basic principles of consciousness and activity, visibility, accessibility and individualization, the regularity, continuity, humanization and independence. The analysis of certain scientists lists pedagogical principles of training future professionals showed their considerable diversity, which we believe demonstrates the need for research of this problem. All the principles are important in the chain of the pedagogical process, but in recent years, in our opinion, assumes greater relevance and importance of the principle of individuation research, through which it is possible to improve the quality of the educational process. Important is student-centered approach in which all concentrated around the personality of other priorities. Involvement of basic pedagogical principles in the training of physical education should be directed to the constant and continuous self-improvement, an innovative search. We believe that in the preparation of future professionals should take into account the changes in contemporary society and the system of physical education. Determine the training of future teachers of physical education as a process of forming a free, energetic personality, capable of self-analysis, self-development, to creative thinking and creative application of the knowledge gained.

Key words: pedagogical principles, physical training, physical education, higher education, teacher.

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано методичний апарат дослідження професійного розвитку молодого вчителя, виокремлено наукові підходи до визначення критеріїв та діагностичного інструментарію.

Ключові слова: професійний розвиток, молодий педагог, професійна адаптація, методика, оцінка.

Провідною ідеєю розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, згідно із проектом Закону України “Про післядипломну освіту”, є забезпечення умов для задоволення індивідуальних потреб громадян в особистому та професійному зростанні, а також потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати фахові функції, впроваджувати у виробництво нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства. Отже, дослідження особливостей професійного розвитку молодих педагогів та створення необхідних умов для його ефективного перебігу в просторі післядипломної освіти стає найактуальнішим завданням як для української педагогічної науки, так і освітньої практики.

Аналіз досліджень, присвячених вивченню особливостей професійного розвитку молодого фахівця у просторі педагогічної діяльності, свідчить про те, що, незважаючи на їх значну кількість, невирішеною залишається проблема методичного апарату – системи методик, завдяки яким на високому рівні валідності й надійності можна було б визначити рівень успішності професіогенезу вчителя.

Мета статті – теоретичне обґрунтування методичного апарату дослідження професійного розвитку молодого педагога в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати здійсненого нами наукового пошуку дали змогу виокремити декілька підходів до діагностування особливостей професійного розвитку молодих педагогів, підґрунтям яких стали різні його критерії.

До першого підходу ми зарахували праці науковців, в яких основним критерієм успішності професіогенезу вчителів-початківців визначена ефективна професійна діяльність. Основним методом діагностування в дослідженнях цього підходу є експертна оцінка, яка здійснюється за результатами відвідування фахівцями (адміністрація школи, методисти, досвідчені педагоги, психологи) уроків, позакласних заходів та батьківських зборів, проведених молодим учителем [1]. Для експертної оцінки зазвичай застосовують або авторські опитувальники, або спеціальні шкали. Так, наприклад, однією з найбільш поширених методик, заснованих на експертній оцінці, є Методика діагностики рівня розвитку педагогічної діяльності О.А. Федорової [8], яка складається з восьми шкал-показників: 1) оцінка викладацької діяльності вчителя зі стимулювання пізнавальної самостійності учнів; 2) володіння організаційними формами діагностичної роботи з учнями; 3) оцінка позаурочної організаційно-виховної роботи вчителя; 4) реалізація вчителем індиві-

дуальних програм навчання; 5) оцінка вмінь учителя планувати власну діяльність, прогнозувати результати своєї роботи; 6) професійна компетентність педагога; 7) творче ставлення до викладання; 8) оцінка роботи вчителя над підвищенням свого професійного рівня. Рекомендованими експертами рівня успішності професійного розвитку вчителя за цією методикою є адміністрація школи, керівник методичного об'єднання та колеги.

На наш погляд, використання тільки цього підходу щодо вимірювання професійного розвитку молодого вчителя не може бути доцільним, адже це значно обмежує зміст самого явища професіогенезу, не дає змоги визначити ті якісні перетворення внутрішнього світу фахівця, що його відображають. Як слушно зауважує Л.М. Мітіна, професійний розвиток учителя – це зростання, становлення, інтеграція в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь; це процес якісного перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його будови та способу життєдіяльності [2, с. 9].

Другий підхід до діагностування особливостей професійного розвитку молодих педагогів ґрунтується на визначенні професійної адаптованості як змісту їх професіогенезу. Причому професійна адаптованість розглядається як стан фізичної, психологічної та соціальної рівноваги педагога з навколишнім середовищем, при якому не існує переживання ним конфлікту й при якому він здатний до продуктивної діяльності, здатний реалізувати власний потенціал та успішно відповісти на соціальні й професійні очікування [5].

Перелік запропонованих методик у межах цього підходу є дуже великим, проте всі вони зводяться до таких, що побудовані або на оцінці адаптаційної поведінки вчителя спостерігачем (як правило, це психолог або методист), або на самооцінці особистості. До першої групи методик належать такі: Карта спостережень Д. Скотта, яка дає можливість фіксувати близько 200 можливих фрагментів поведінки особистості; Каліфорнійський тест особистості Л.П. Торпе, Шкала оцінювання Р.Е. Ельсворта тощо.

До другої групи методик належать: Опитувальник соціально-психологічної адаптованості Роджерса – Даймонда, що містить шість шкал соціальної адаптації: адаптованості, самосприйняття, прийняття іншого, емоційного комфорту, інтернальності й прагнення до домінування; Багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” О.Г. Маклакова, за допомогою якого діагностуються нервово-психічна стійкість, самооцінка педагога, соціальна підтримка (особистісна референтність), принципи міжособистісної взаємодії (конфліктність), досвід спілкування – комунікативність, групова ідентифікація (орієнтація на дотримання вимог колективу); Опитувальник для оцінювання рівня соціально-психологічної адаптації вчителя середньої школи Г.С. Нікіфорова; Опитувальник оцінки професійної дезадаптації О.М. Родіні; Методика визначення особистісної адаптованості вчителів і учнів А.В. Фурмана тощо.

Важливим, на нашу думку, є те, що діагностування успішності професійного розвитку молодого вчителя за критерієм його професійної адаптованості потребує врахування різнорівневості, різномодальності адаптаційних процесів. Відтак, процедура вимірювання не повинна будуватися на діагностиці тільки однієї складової професійної адаптації (як це іноді спостерігається), але охоплювати й рівень психофізіологічних процесів, і виробничої, і соціально-психологічної, і особистісної

компоненти. Це потребує розробки комплексу діагностичного інструментарію, що має включати як об'єктивно спрямовані, так і суб'єктивні методики.

До *третього підходу* ми зарахували дослідження тих учених, в яких критерієм успішності професіогенезу молодого вчителя визначено ступінь освоєння ним професійних норм, професійних цінностей, що виявляється в такому системному явищі, як професійна ідентичність – об'єктивна та суб'єктивна (така, що дана в переживанні) єдність з професійною групою, професійним співтовариством, що зумовлює наступність професійних характеристик (норм, ролей, статусів) [9].

Діагностування успішності професійного розвитку молодого педагога відповідно до цього підходу може здійснюватися за допомогою таких методик: “Професійна ідентичність” Л.Б. Шнейдер, Тест репертуарних решіток Дж. Келлі, Методика вивчення статусів професійної ідентичності А.А. Азбель та ін., причому як в одиничній, так і в комплексній формі.

Як один з критеріїв успішності професійного розвитку молодого вчителя, професійна ідентичність, на нашу думку, має бути обов'язково врахованою та вимірюваною. Проте все ж-таки зведення професійного розвитку тільки до усвідомлення вчителем себе як професіонала є однобічним.

До *четвертого підходу* доцільно зарахувати праці тих авторів, які успішність професійного розвитку вчителя-початківця пов'язують, насамперед, з успішністю їх самореалізації. Під нею розуміють неперервний гетерохронний процес розвитку потенціалів людини у творчій діяльності [6], у нашому випадку – у професійній педагогічній діяльності. Оскільки як показники професійної самореалізації учителя визначають задоволеність від педагогічної праці, вмотивованість, здатність до творчості, ціннісні орієнтири, то й успішність професійного розвитку молодого фахівця оцінюється завдяки комплексу відповідних методик, серед яких найбільш затребуваними науковцями є такі: “Вивчення задоволеності вчителя своєю професією та працею” М.В. Журіна, Є.П. Ільїна, “Задоволеність обраною професією” В.О. Ядова, Н.В. Кузьміної, Методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в освітньому закладі Є.М. Степанова, “Мотивація професійної діяльності” А.О. Реана, “Смисложиттєві орієнтації” Д.О. Леонтєва та ін. Необхідно зазначити, що всі автори, які вимірюють успішність професійного розвитку молодого педагога через рівень його професійної самореалізації, застосовують опитувальники та шкали самооцінки, що, у свою чергу, є природним, оскільки саме явище самореалізації є внутрішньою характеристикою суб'єкта професійного розвитку.

Як критерій успішності професіогенезу молодого вчителя в працях деяких авторів (Н.В. Кузьміна, Н. Лісова, Л.М. Харавініна та ін.) визначено його професійну компетентність, що зараховано нами до *п'ятого підходу*. Спектр методик цього підходу є дуже різноманітним, починаючи з одиничної методики (наприклад, “Діагностика професійної підготовленості до педагогічної діяльності вчителя-початківця”, оцінювання експертів професійної компетентності молодого педагога за якою відбувається за чотирма шкалами: загальна професійна підготовка, науково-теоретична підготовка, науково-методична підготовка та психолого-педагогічна підготовка [1, с. 28], або Методика оцінювання роботи вчителя: педагогічних компетентностей Дж. Хессарда в адаптації Л.М. Мітіної, А.М. Раєвського [2]) та закінчуючи діагностичними комплексами, які містять до 20 самостійних методик, побудованих як на зовнішній оцінці, так і на самооцінці вчителем рівня своєї професійної компетентності.

До останнього, *шостого підходу*, ми зарахували праці тих науковців, які критерієм успішності професійного розвитку молодого педагога визначили декілька комплексних явищ, передусім, це такі складні психолого-педагогічні феномени, як професійна педагогічна самосвідомість, педагогічна спрямованість і професійна майстерність (А.Д. Тасмуханова та ін.). Для діагностики успішності професійного розвитку вчителя-початківця в межах цього підходу використовують багатокомпонентні комплекси методик, як правило, у формі опитувальників та шкал самооцінки. Найбільш часто вживаними серед них є такі методики: визначення професійної мотивації, професійно-педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей, рівня суб'єктивного контролю, стилів педагогічної діяльності й спілкування, професійного згорання тощо. У дослідженнях багатьох авторів як базовий використано опитувальник "Самоактуалізація особистості" А. Шостром, що містить 14 шкал: орієнтація в часі, підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, синергійність, прийняття агресії, контактність, пізнавальні здібності, креативність.

Як бачимо, в останніх двох підходах відбувається розщеплення, "розчинення" змістових меж явища професійного розвитку педагога в інших категоріальних формах, що робить його складно діагностованим, некінцевим за ознаками якісної визначеності. Це потребує уточнення сутності самого феномену професійного розвитку особистості, виокремлення його критеріїв, які повинні бути достатніми, спостережуваними, кінцевими, вимірюваними, тобто відповідати вимогам наукового дослідження.

Висновки. Здійснений аналіз існуючого методичного апарату дослідження професійного розвитку молодого педагога виявив гостру потребу в систематизації наукових підходів, визначенні чітких критеріїв оцінювання успішності його професіогенезу та створенні комплексу методик, які б ґрунтувалися як на об'єктивних, так і суб'єктивних методах діагностики, були надійними, валідними та психогігієнічними.

Список використаної літератури

1. Діагностика успішності учителя / упоряд. Т.В. Морозова. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М. : Просвещение, 1994. – 98 с.
3. Молочкова И.В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога : учеб. пособ. / И.В. Молочкова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 130 с.
4. Облес І.І. Професійна адаптація викладача вищого навчального закладу на етапі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / І.І. Облес. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 164 с.
5. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М. : ТОО "Горбунок", 1992. – 224 с.
6. Профессиональная самореализация личности в современном обществе / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 157 с.
7. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 320 с.
8. Федорова Е.А. Как подготовиться к аттестации : учеб. пособ. / Е.А. Федорова. – Новгород : РЦРО, 1995.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : монография / Л.Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2013.

Шевченко О.А. Методический аппарат исследования профессионального развития молодого учителя

В статье анализируется анализ методический аппарат исследования профессионального развития молодого учителя, обобщаются научные подходы к выделению критериев и диагностического инструментария.

Ключевые слова: профессиональное развитие, молодой педагог, профессиональная адаптация, методика, оценка.

Shevchenko O. The methodical apparatus for studying the professional development of young teacher

The article carried out an analysis of research of the methodical device the professional development of young teacher, summarizes scientific approaches to the allocation criteria and diagnostic instruments.

Thus, article identified six main approaches to the diagnosis of the success of the young teacher professional development, which focus on different criteria and indicators. According to the first approach, the criterion of the young teacher professional development is the success of his professional activity, which is revealed through peer review.

In the second approach, the success of the professional development of the young teachers is determined by its professional adaptability, which is estimated set of indicators: the state of physical and mental health, professional self-concept. The criterion for the professional development of the young teacher of the third approach is the development of professional identity. According to the fourth assessment approach professional development should not be started on the basis of professional self-diagnosis of the young specialist.

Professional competence of the teacher, as well as his professional skills, and self-direction are pedagogical success criteria of professional development in the fifth and sixth approaches.

Thus, the analysis carried out updated the urgent need for the allocation of rigorous scientific criteria for assessing the success of professional development of young professionals in the ordering and verification of the diagnostic techniques.

Key words: professional development, a young teacher, professional adaptation, methods, evaluation.

ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

У статті розкрито підходи до трактування та визначення поняття “деонтологічна культура соціального педагога”. Проаналізовано сутність цього феномену, що підлягає формуванню у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, розкрито його зв'язок із поняттям “деонтологічна культура фахівця”. Визначено змістовну основу поняття “деонтологічна культура соціального педагога”, що становлять такі деонтологічні категорії, як обов'язок, зобов'язання та відповідальність.

Ключові слова: деонтологічна культура, деонтологічна культура фахівця, соціальний педагог, деонтологічна культура соціального педагога, деонтологічні категорії, обов'язок, зобов'язання, відповідальність.

Об'єктивні процеси суспільного розвитку висувають проблематику культури на перший план, надаючи їй надзвичайної гостроти [9, с. 12]. До переліку актуальних у культурному контексті проблемних питань, безперечно, належить і проблема культурологічної спрямованості освітнього процесу вищої школи, зокрема проблема формування деонтологічної культури майбутніх соціально-педагогічних фахівців. Вирішення означеної проблеми, насамперед, передбачає визначення поняття “деонтологічна культура соціального педагога”.

Результати проведеного аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблеми формування культури особистості, зокрема деонтологічної культури майбутніх фахівців, ґрунтовно розглянуто у працях Р. Вайноли, Г. Караханової, С. Хлестової, Л. Переймибіді та інших. Проблеми професійної підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери, у тому числі й в аспекті формування їхніх професійно-етичних якостей, аналізуються у дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, О. Дубасенюк, І. Євтуха, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, Л. Коваль, Г. Лактіонової, І. Мигович, Л. Міщик, Ж. Петрочко, В. Поліщук, О. Пономаренко, А. Рижанової, С. Савченко, В. Сластьоніна, Т. Спіріної, С. Харченко, І. Шарової, В. Штифурак та інших.

Крім того, встановлено, що в контексті деонтологічної проблематики предметом наукових пошуків більшості вітчизняних та зарубіжних учених, як правило, є “деонтологічна підготовка” (“деонтологічні основи підготовки”) чи “деонтологічна готовність” спеціалістів певного фаху (М. Васильєва, І. Вітенко, К. Кертасєва, М. Пастухова, І. Філатова та ін.); проблеми формування “деонтологічних якостей” (у ряді праць визначених як “професійно значущі якості”) чи “деонтологічних цінностей” майбутніх професіоналів (А. Кудеріна, В. Савіщенко та ін.); проблеми “деонтологічного виховання” дітей та молоді (В. Москаленко, В. Пилипчук та ін.) або взагалі – дослідження основ загальної й професійної деонтології (окремих її різновидів) як галузі науки та сфери практичної діяльності (І. Бенедик, О. Білібін, М. Васильєва, В. Горшенєв, С. Гусарєв, С. Іщук, К. Левітан, М. Петров, Л. Рискельдієва, Р. Турбан та ін.).

Що ж до проблеми формування саме деонтологічної культури фахівця, то окремі її аспекти висвітлено у дисертаційних дослідженнях Л. Переймибіді “Орга-

нізаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею” [7]; С. Хлестової “Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи” [8], а також у дисертаційному дослідженні Г. Караханової “Формування деонтологічної культури вчителя у системі неперервної професійної освіти” [5]. Проте, незважаючи на чималий науковий доробок із різних аспектів проблеми, на нашу думку, по-перше, не є усталеним і потребує уточнення поняття “деонтологічна культура фахівця”; по-друге, невирішеною залишилася проблема визначення поняття “деонтологічна культура соціального педагога”, що повинна стати предметом спеціальної уваги.

Метою статті є визначення поняття “деонтологічна культура соціального педагога”. Зв’язок статті з науковими і практичними завданнями полягає у тому, що зростання рівня професійних вимог до особистості соціального педагога, його морально-етичних якостей потребує удосконалення змісту соціально-педагогічної професійної освіти у напрямі відповідності сучасним тенденціям до підготовки фахівців, зокрема й в аспекті культурологічної спрямованості освітнього процесу.

Поняття “деонтологічна культура соціального педагога” розглядається дослідниками у контексті наукової категорії “деонтологічна культура фахівця”. При цьому під деонтологічною культурою фахівця, наприклад, Л. Переймибіда розуміє “ступінь виконання фахівцем своїх обов’язків перед суспільством...” [7, с. 104], одночасно підкреслюючи, що “деонтологічна культура характеризується складністю й багатомірністю та виступає як предмет, засіб і результат діяльності, у процесі якої засвоюються й розширюються певні категорії цінностей” [7, с. 105].

За визначенням С. Хлестової, деонтологічна культура фахівця – це “сукупність духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних та професійно-етичних якостей особистості, які визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності” [8, с. 82].

Г. Караханова вважає, що деонтологічна культура фахівця (у контексті дослідження – вчителя) є “соціально-педагогічним утворенням, яке формується в системі неперервної професійно-педагогічної підготовки” [5, с. 10]. При цьому, зазначає вчена, по-перше, за своєю суттю вона є результатом етично орієнтованої підготовки вчителя через вимоги професійно-педагогічного обов’язку, по-друге, виявляється у поведінці й професійній діяльності, по-третє, зумовлена змістом норм професійної етики, моральним імперативом, етичними ідеалами, гуманістичними цінностями педагогічної діяльності [5, с. 10–11].

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що деонтологічну культуру фахівця дослідники розглядають як інтегроване особистісне утворення, що формується в процесі оволодіння людиною професійною діяльністю та набуття необхідних професійно значущих якостей на основі привласнення фахівцем певної системи цінностей, і виявляється у належній (відповідній суспільним очікуванням) поведінці професіонала.

Підкреслимо, що одночасно деонтологічна культура є системою норм і вимог суспільства до всіх напрямів діяльності фахівця. Крім того, на думку Л. Переймибіди, вона опосередковано зумовлена реальними суспільними відносинами, їх мораллю, має об’єктивний зміст, соціальну основу, їй притаманні специфічні закономірності [7, с. 105].

Спираючись на науковий метод синтезу авторських концепцій визначення поняття “деонтологічна культура фахівця”, а також власні висновки щодо сутності означеного феномену, вважаємо можливим визначити деонтологічну культуру фа-

хівця як рівень присвоєння ним базових професійних цінностей, які закладені у досвіді фахової діяльності. Набуття означених цінностей виявляється в діяльності як характеристика особистості, що засвідчує максимальний рівень розвитку певних якостей та властивостей індивідуума. При цьому, на нашу думку, деонтологічна культура фахівця є складовою професійної культури особистості і виявляється у належному виконанні професійних зобов'язань, закріплених у змісті професійних деонтологічних норм.

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття “деонтологічна культура фахівця” іншими науковцями, а також сформулювавши власне розуміння цього поняття, деталізуємо його зміст для соціальних педагогів.

При цьому ми повністю підтримуємо позицію А. Рижанової, що соціальний педагог – це спеціаліст із соціального виховання, провідною метою діяльності якого є інтеграція виховних зусиль нації для підвищення соціальності особистості [10, с. 349]. Специфікою професійної діяльності соціально-педагогічного фахівця, на думку вченої, є “соціальне виховання у відкритому соціокультурному просторі та керування соціально-виховними впливами всіх сфер культури...” [10, с. 348].

Отже, ґрунтуючись на авторських концепціях професійно-педагогічної культури В. Гриньової [3] та професійної культури соціального педагога Т. Спіріної [9], вважаємо можливим визначити деонтологічну культуру соціального педагога їхньою складовою, що являє собою особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність базових професійних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Означені цінності, будучи теоретично осмисленими у межах деонтології як науки, набувають характеру деонтологічних категорій.

Нами встановлено, що у питанні визначення системи цінностей, які можуть бути визначені як деонтологічні категорії, думки вчених різняться. Свою наукову позицію ми ґрунтуємо, насамперед, на положеннях концепції педагогічної деонтології М. Васильєвої, яка викладена у науковому дослідженні на тему “Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога” [2], але з деякими уточненнями та доповненнями, зокрема, зумовленими специфікою професійної діяльності соціального педагога.

До основних категорій педагогічної деонтології М. Васильєва зараховує “обов'язок педагога” та “відповідальність педагога”. При цьому “професійний обов'язок педагога” (як одну з основних цінностей професії педагога) М. Васильєва тлумачить як потребу, глибоку переконаність педагога у необхідності дотримання певної лінії поведінки у його взаєминах з учасниками педагогічного процесу на основі системи вимог, усвідомлення зобов'язань перед своєю професією та суспільством [2, с. 84]. У свою чергу, “відповідальність педагога” з позицій педагогічної деонтології М. Васильєва розуміє як стійке особистісне утворення, здатність педагога контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих у суспільстві, колективі, професійній групі соціальних (моральних і правових) норм, вимог, професійного обов'язку [2, с. 89].

Отже, з позицій педагогічної деонтології основними категоріями деонтологічної культури соціального педагога можна вважати такі категорії, як “обов'язок” та “відповідальність”. Не заперечуючи цієї тези, зазначимо, що, на нашу думку, до переліку слід включити і категорію “зобов'язання”. Означені категорії, між якими простежується тісний зв'язок, у сукупності утворюють систему, що є змістовною основою деонтологічної культури соціального педагога.

Зазначимо, що свою позицію щодо визначення деонтологічних категорій, які виступають змістовною основою поняття “деонтологічна культура соціального педагога”, окрім означеної концепції педагогічної деонтології М. Васильєвої, ми ґрунтуємо також на положеннях авторських концепцій деонтології соціальної роботи С. Іщука [4] та Г. Медведєвої [6]. При цьому деонтологію у соціально-педагогічній галузі визначаємо як систему професійних, правових і морально-етичних правил поведінки, які, будучи втіленими у сукупності норм, настанов і розпоряджень, становлять поняття обов’язку і зобов’язань соціального педагога у професійній сфері, одночасно визначаючи вид та міру відповідальності за їх належне виконання.

Під “професійним обов’язком соціального педагога” ми розуміємо суспільну необхідність, виражену в системі вимог до поведінки й професійної діяльності спеціаліста. Він є відображенням усвідомленої внутрішньої, моральної необхідності дотримання суспільно необхідної лінії поведінки, визначеної у професійних зобов’язаннях. При цьому усвідомлення соціальним педагогом свого професійного обов’язку є віддзеркаленням об’єктивних зобов’язань у ідеях, переконаннях, почуттях, звичках фахівця, у внутрішніх мотивах його практичної професійної діяльності щодо виконання зобов’язань. На нашу думку, свідоме виконання свого обов’язку є однією з найважливіших умов високоефективної діяльності як самого соціального педагога, так і ефективності процесу соціального виховання у суспільстві у цілому. Отже, професійний обов’язок соціального педагога, виступаючи як деонтологічна категорія, регламентує професійні зобов’язання, котрі повинен виконувати індивід унаслідок суспільної необхідності.

У свою чергу, професійні зобов’язання – це закріплені у професійних нормах правила, які деталізують зміст професійного обов’язку певного фахівця та визначають лінію його професійної поведінки.

Якщо професійний обов’язок соціального педагога полягає в тому, щоб усвідомити, застосувати до конкретного становища, у якому він перебуває, і практично здійснити моральні, правові та професійні вимоги, що поєдналися у змісті професійних деонтологічних норм, то питання, якою мірою це завдання виконується або якою мірою людина винна у його невиконанні, – це питання про особисту відповідальність фахівця. Професійна відповідальність соціального педагога визначена нами як відповідність діяльності спеціаліста його професійному обов’язку, що розглядається з точки зору можливостей людини.

Таким чином, обов’язок, зобов’язання та відповідальність – це ціннісні категорії, що базуються одна на одній та переходять одна в одну, взаємодоповнюючись при цьому. Визначаючи одну із них, ми тим самим виявляємо й інші. Отже, між деонтологічними категоріями, які закріплюють визначені цінності, простежується тісний, сутнісний, діалектичний зв’язок, наявність котрого уможливорює висновок про те, що разом вони утворюють єдине ціле, певну ціннісну систему як сукупність взаємопов’язаних та взаємопроникних компонентів, що перебувають в узгоджених відносинах взаємодії та взаємозалежності. Тільки у своїй єдності, виступаючи як базові професійні цінності соціально-педагогічного фаху, вони можуть забезпечити ефективність формування професійно значущих орієнтацій майбутніх фахівців і, врешті-решт, їхньої професійної культури, виконуючи роль змістовного ядра такого феномену, як “деонтологічна культура соціального педагога”.

Висновки. Таким чином, деонтологічну культуру соціального педагога визначаємо як особистісний феномен, що синтезує у собі сукупність стійких орієнтацій на базові професійні цінності, їх усвідомлення та належне виконання на рівні

обов'язку і відповідальності. Для вищої професійної школи деонтологічна культура соціального педагога як результат виступає у формі професійних і соціально значущих соціально-психологічних якостей особистості фахівця, який випускається нею. На нашу думку, деонтологічна культура студентів – майбутніх соціальних педагогів може бути сформована у процесі їхньої професійної підготовки, якщо використати для цього можливості соціально-виховного середовища вищого навчального закладу щодо забезпечення ефективності та результативності означеного процесу.

У статті не вичерпано проблему повною мірою, лише узагальнено подано деякі аспекти. Зокрема, подальшої розробки потребують питання теоретичного обґрунтування системи формування деонтологічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Васильєва М.П. Основи педагогічної деонтології : навч. посіб. / М.П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 200 с.
2. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.П. Васильєва. – Х., 2004. – 38 с.
3. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя : навч. посіб. / В.М. Гриньова. – Х. : ХДПУ, 1996. – 104 с.
4. Ішук С.В. Етика соціальної роботи : курс лекцій / С.В. Ішук. – Тернопіль : ТДПУ, 2008. – 59 с.
5. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Караханова. – М., 2007. – 40 с.
6. Медведева Г.П. Этика социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Г.П. Медведева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
7. Хлестова С.С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С.С. Хлестова. – К. : Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2011. – 18 с.
8. Переймибіда Л.В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Преймибіда. – К. : Київ. нац. ун-т імені Т.Г. Шевченка, 2008. – 18 с.
9. Спіріна Т.П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.П. Спіріна. – Ж., 2009. – 261 с.
10. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.05 / А.О. Рижанова. – Х., 2004. – 456 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Шеплякова И.А. Деонтологическая культура социального педагога: к определению понятия

В статье раскрыты подходы к трактовке и определению понятия “деонтологическая культура социального педагога”. Проанализирована сущность данного феномена, подлежащего формированию в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, раскрыта его связь с понятием “деонтологическая культура специалиста”. Определена содержательная основа понятия “деонтологическая культура социального педагога”, которую составляют такие деонтологические категории, как долг, обязанность и ответственность.

Ключевые слова: деонтологическая культура, деонтологическая культура специалиста, социальный педагог, деонтологическая культура социального педагога, деонтологические категории, долг, обязанность, ответственность.

Sheplyakova I. The deontological culture of social pedagogue: to the determination of concept

This article exposes the content of “the deontological culture of social pedagogue”, approaches of interpretation and determination of this concept.

The essence of this phenomenon which is formed during the process of professional preparation of future social pedagogues was analyzed; its connection with a concept of “the deontological culture of specialist” was revealed.

The deontological culture of specialist is defined as one of the components of professional culture of personality that appears in the proper implementation of professional obligations.

A social pedagogue is recognized as specialist of social education, whose principal purpose of activity is to integrate educational efforts of nation for the raise of social personality.

The deontological culture of social pedagogue is recognized as the personalized phenomenon which synthesizes the complex of stable aims at the base professional values, their awareness and proper implementation at the level of duty and responsibility.

The content base of “the deontological culture of social pedagogue” is defined, which contains the following deontological categories: duty, obligation, responsibility.

The professional duty of social pedagogue is recognized as public necessity expressed in the system of requirements to the conduct and professional activity of specialist.

The professional obligations are recognized as rules confirmed in professional norms which detail the content of professional duty of a certain specialist and determine the line of his professional conduct.

Professional responsibility of social pedagogue is recognized as accordance of activity of specialist to his professional duty which is examined from the side of human’s potential.

Key words: *the deontological culture, the deontological culture of specialist, social pedagogue, the deontological culture of social pedagogue, the deontological categories, duty, obligation, responsibility.*

УДК 378.147.016:81'243:378.1.014.3(4)

І. ШПАК, А. МУНТЯН

ПРИЙОМ ДРАМАТИЗАЦІЇ У РАМКАХ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті проаналізовано актуальні проблеми навчання іноземних мов, а саме застосування прийому драматизації в рамках комунікативної методики навчання іноземної мови на практичних заняттях з англійської мови в університетах. Висвітлено чотири типи драматизації та доведено, що не всі вони можуть бути ефективно застосовані на практичних заняттях в університетах. Акцентовано на тому, що прийом драматизації є одним з ефективних засобів навчання іноземної мови в рамках комунікативної методики.

Ключові слова: комунікативна методика викладання іноземних мов, прийом драматизації, типи драматизації, планування.

У сучасному світі беззаперечним є той факт, що англійська мова є найпоширенішою. Близько двох мільярдів людей використовують її для повсякденного спілкування, ведення бізнесу, подорожей тощо. Постійне зростання потреби в комунікативній компетенції в англійській мові породжує попит на викладання англійської мови по всьому світу. Можливості її вивчення – безмежні – на заняттях в університетах, у подорожах, навчаючись за кордоном, за допомогою засобів масової інформації та Інтернету.

Мета статті – висвітлення використання прийому драматизації у рамках комунікативної методики навчання іноземних мов.

Якщо говорити про формальний підхід до вивчення іноземної мови, необхідно зауважити, що в останні десятиліття в ньому відбулись певні зміни, а саме зміни в діяльності викладача. Змінилося місце викладача в навчальному процесі, завдання, поставлені перед ним. Центральне місце в навчальному процесі сьогодні займає учень, студент, слухач – саме він активно вибудовує початковий процес. Викладач більше не є центральною фігурою, замість цього він займає місце активного помічника, або координатора, що лише задає напрям і допомагає студенту рухатися правильним шляхом. Трапилось це власне тому, що змінились акценти у вивченні іноземної мови та наприкінці 90-х рр. ХХ ст. поширився комунікативний підхід навчання іноземних мов (communicative language teaching – CLT). У вітчизняній науці в цій сфері працюють такі вчені, як Є.І. Пассов, Р.П. Мільруд, І.Р. Максимова, І.Ю. Павловська та інші. Головним завданням цього підходу є навчання комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція – це здатність студента відтворити мовне висловлювання в комунікативній ситуації. Вона співвідноситься зі знанням студента того, як будується речення (частини мови, граматичні часи, фрази тощо). Комунікативний підхід відрізняється від граматичного тим, що студент не має досконало знати граматичні правила, а радше має бути здатним використовувати мову для осмисленої комунікації.

Автори статті “Сучасні методи викладання” І.Г. Чоботарева та І.А. Гришан зазначають, що на сьогодні для навчального процесу актуальними є комп’ютерні технології: “Комп’ютери, електронні матеріали, підручники, енциклопедії дають змогу підняти навчальний процес на новий рівень” [2]. Це дає змогу студентам самостійно аналізувати значну кількість інформації, зіставляти різноманітні джерела й

робити власні висновки. Інформаційні технології сприяють розвитку когнітивних навичок у студентів: самостійно мислити, вирішувати поставлені завдання, синтезувати інформацію [2].

Ще одним різновидом комунікативного заняття з іноземної мови може бути заняття-драматизація, оскільки методичним змістом заняття є саме комунікація.

Під драматизацією в процесі навчання іноземної мови розуміють креативне використання письмової й усної мови на основі художнього літературного доробку [1].

Граючи роль, учень не просто починає розмовляти мовою літературного героя, не просто стає цим героєм на декілька хвилин, драматизована розповідь залишає тривале й сильне враження. А отже, “основна цінність драматизації полягає в тому, що вона дає можливість детально ознайомитись з літературним доробком. Завдяки перевтіленню, драматизація сприяє глибинному розумінню літературного доробку. А це саме те, до чого ми прагнемо, навчаючи учнів читання й говоріння іноземною мовою” [1]. На наш погляд, при тому, що автор певною мірою має рацію, це твердження є дещо однобічним. Драматизація у процесі навчання іноземних мов не зводиться до театрального відтворення літературних доробків, це явище ширше й багатогранніше.

У ХХ ст. П. Слейд після тривалих спостережень за “creative play” дітей на вулицях Лондона сформував “child drama philosophy”. Пізніше він також застосував прийоми драматизації на дорослих для вибудовування їх впевненості. П. Слейд вважав, що традиційні вправи, з якими учні й студенти стикаються на заняттях в навчальних закладах, знищують творчість, яка є в кожній людині [4]. Водночас він вважав, що вправи мають бути спрямовані на розвиток творчості, уяви, емоцій учнів, що передбачає взаємодію учнів і студентів у реальних комунікативних ситуаціях. Драматизація дає змогу студентам пережити певні ситуації, тим самим надаючи їй особистого характеру, а особистий характер і переживання, емоційна забарвленість підвищує ефект засвоєння матеріалу з іноземної мови, оскільки поряд з інтелектом задіюються також і емоції. Особисто значущою ситуацією робить роль, яку отримує студент. Тут слід зробити акцент на тому, що не є важливим, чи це роль героя літературного твору, чи це будь-яка інша роль. У звичному розумінні під драматизацією розуміють театральну постановку того чи іншого літературного доробку в аудиторії, проте, існує безліч життєвих ситуацій, які можуть бути “драматизовані” в аудиторії і не належать до літератури (наприклад, відтворення популярного ток-шоу). З іншого боку, постає питання, де полягає межа між рольовою грою та драматизацією, чи можуть бути наявні елементи драматизації в рольовій грі тощо. Р.В. Фастовець, наприклад, визначає рольову гру як один з видів сучасних соціальних технологій, різновид рольової гри, яка реалізується у двох варіантах: перетворення монологічного тексту в діалог або постановка п’єси на одну дію за художнім доробком. Ще одним прикладом драматизації, на наш погляд, може бути різновид activity, що називається peer teaching, де студент на деякий час вживається в роль викладача.

Драматизація у процесі навчання іноземних мов визначається як унікальний методичний прийом, який сприяє як формуванню мовних навичок, так і більш глибинному розумінню інших предметних галузей, зокрема психології та літератури. Використання драматизації в навчанні іноземних мов допомагає:

1. Розвивати соціальну свідомість.
2. Розвивати лінгвістичну свідомість.
3. Діагностувати інтереси й потреби учнів.

4. Стимулювати студентів з різним мовним рівнем до використання іноземної мови [3].

Виділяють такі типи драматизації відповідно до її ролі у навчанні іноземних мов:

- 1) пантоміма;
- 2) імпровізація;
- 3) формальна драматизація;
- 4) неформальна драматизація.

Пантоміма – повністю заснована на невербальній поведінці для передачі значення. Незважаючи на те, що невербальна комунікація теж комунікація і є дуже важливою, на наш погляд, такий тип драматизації більше підходить для занять у молодшій і середній школі, ніж для університетських занять.

Імпровізація – найбільш цікавий тип драматизації, на наш погляд, для використання в університеті. В основі імпровізації лежать такі принципи: а) відсутність підготовчої роботи, б) проводиться безпосередньо в аудиторії, в) матеріал для імпровізації має бути знайомим або зрозумілим всім студентам, г) студенти не обмежені у виборі мовних засобів. Імпровізація ефективна в парах і групах, спонукає до спонтанного мовлення, що приводить до розвитку fluency.

Формальна драматизація – надзвичайно структурована. Найбільш неефективна з комунікативної точки зору, оскільки студенти або читають свої “ролі”, або презентують те, що завчили заздалегідь. За такого типу драматизації комунікативні навички студентів не розвиваються, а отже, цей тип драматизації не може бути цікавим з точки зору комунікативної методики навчання іноземних мов.

Неформальна драматизація – з одного боку, є найпростішим типом драматизації, але з іншого – найбільш непередбачуваним. Студентам дають повну свободу в трактуванні й інтерпретації сцени, ролей або ідей. Проте у процесі неформальної драматизації студенти не обмежені у виборі мовних засобів, вони вільні у виборі лексичних і граматичних структур, а отже, отримують можливість розвивати навички непідготовленого мовлення. Неформальна драматизація на рівні з імпровізацією є найлогічнішим типом драматизації для використання на заняттях з іноземної мови в університетах.

Висновки. По-перше, на нашу думку, не слід трактувати драматизацію у навчанні іноземних мов лише як постановку сцен з відомих літературних творів, адже будь-яка життєва ситуація може бути драматизована в аудиторії за належної підготовки. По-друге, очевидним є той факт, що не всі типи драматизації відповідають вимогам комунікативної методики навчання іноземних мов. По-третє, не всі типи драматизації можуть бути ефективно застосовані на університетських заняттях з іноземної мови.

Проте слід зазначити, що, незважаючи на всі можливі переваги драматизації при навчанні іноземних мов, цей прийом не має бути єдиним при плануванні занять. Оптимальним є варіант поєднання драматизації з іншими традиційними та нетрадиційними формами та підходами роботи, враховуючи завдання та цілі заняття, студентської групи, теми, контенту начального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку / Е.А. Белянко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 93, [1] с. – (Серия “Сердце отдаю детям”).
2. Чеботарева И.Г. Современные методы преподавания [Электронный ресурс] / И.Г. Чеботарева, И.А. Гришан. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/5_chebotareva.doc.htm.

3. Килина А.О. Прием драматизации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / А.О. Килина. – Режим доступа: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/2011_1_KilinaAO.pdf.

4. Peter Slade. Play [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.sesame-institute.org/peter-slade>.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Шпак И., Мунтян А. Прием драматизации в рамках коммуникативной методики обучения иностранным языкам

В статье проанализированы актуальные проблемы обучения иностранным языкам, а именно применение приема драматизации в рамках коммуникативной методики обучения иностранным языкам во время практических занятий по английскому языку в университетах. Представлены четыре типа драматизации и доказано, что не все они могут быть эффективно применены в проведении практических занятий в университетах. Акцентируется внимание, что прием драматизации является одним из эффективных средств обучения иностранным языкам в рамках коммуникативной методики.

Ключевые слова: коммуникативная методика обучения иностранным языкам, прием драматизации, типы драматизации, планирование.

Shpak I., Muntyan A. Dramatization Technique in the Framework of Communicative Language Teaching

In the given article urgent problems of foreign language teaching, i.e. dramatization technique in the framework of communicative language teaching application are analyzed. Basing on the fact that communicative competence needs are constantly growing in the modern world the authors speculate on different approaches and techniques which can be used for effective English language teaching in the classroom. Dramatization while foreign language teaching can be analyzed as a unique teaching technique which helps not only in formation of language skills, but also in deeper understanding of other subjects, such as literature and psychology. The authors point out four basic types of dramatization, which are pantomime, improvisation, formal dramatization and informal dramatization. According to the authors some types of dramatization (such as improvisation and informal dramatization) are more useful for practical application at the classes of English than the others (pantomime and formal dramatization). Dramatization technique is analyzed in the article in the framework of communicative teaching, which means that the types of dramatization technique should be effective from the communicative point of view in the classroom. Formal dramatization type is the least relevant from the communicative point of view, as far as it goes against basic principles of communication – spontaneous speaking. On the other hand it is stated that the dramatization technique is one of extremely effective teaching tools in the communicative language teaching framework. The dramatization technique facilitates and helps to develop social consciousness and linguistic consciousness; it also helps to establish interests and understand students' needs and to stimulate students with different levels of competence in foreign language to use it in quasi real communicative situations.

Later the authors draw attention to the fact that dramatization is not strictly a theatrical staging of a literary work. From our point of view any real life situation or event can be dramatized in the classroom.

In the conclusion, it should be stated, that despite all possible advantages of the dramatization technique application while foreign language teaching class, it should not be the only technique used in the classroom. The optimal option is to combine the dramatization technique with other formal and informal ways and methods of teaching, while taking into account aims of the class, student group, topic of the class and exact teaching material.

Key words: communicative methods of foreign language teaching, dramatization technique, types of dramatization, planning.

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОРА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу, праці з культурології, у результаті синтезу й узагальнення інформації наведено змістовну характеристику поняття “загальнокультурна компетентність”. У контексті проведеного дослідження виокремлено складові компоненти загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, компетенція, компетентність, загальна культура, культура.

З’ясування педагогічного змісту поняття “загальнокультурна компетентність” (далі – ЗКК) детермінує необхідність уточнення категоріально-понятійного апарату досліджуваного питання. Зазначене термінологічне словосполучення репрезентує, насамперед, галузь вищої педагогічної освіти і визначає набір рис і особливостей особистості майбутнього вчителя згідно з вимогами професійно-педагогічної підготовки, а також є похідним від двох основних понять “культура” і “компетентність”.

Систематизація сучасних уявлень про зміст, структуру та сутність ЗКК дає можливість виявити відмінність цього явища від споріднених йому явищ, ґрунтуючись на результатах аналізу філософської, педагогічної і психологічної літератури, а саме: загальна культура, загальнокультурна компетенція, загальнокультурна компетентність. У спеціальних дослідженнях здійснюються перші спроби наукового осмислення сутності феномену й інтерпретації змісту і структури ЗКК в Україні (Т.В. Несвірська, О.В. Овчарук, О.М. Олексюк, Г.Р. Шпиталевська, Л.М. Яковлева та ін., у Росії: Т.В. Єжова, І.О. Зимня, Н.Ю. Конасова, Н.Ю. Русова, С.Л. Троянська та ін.).

Мета статті – розглянути питання змісту загальнокультурної компетентності як фактора формування майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Розгляд суті загальнокультурної компетентності передбачає вирішення питання співвідношення таких понять, як “компетенція” і “компетентність”. Аналіз довідникової і науково-педагогічної літератури з питання досліджуваних категорій, визначення їх суттєвих ознак за допомогою логіко-аналітичного аналізу, контент-аналізу дає підстави стверджувати, що поняття “компетентність” є ширшим за поняття “компетенція”.

Компетенція – слово латинського походження, що означає “добиваюся, відповідаю, підходжу”. В енциклопедичному словнику використовується у двох значеннях: як коло повноважень, надане законом, уставом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі, а також як знання і досвід у тій або іншій галузі [10, с. 621].

У тлумачному словнику С.І. Ожегова це поняття характеризується у двох значеннях: “коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний, і коло чийось повноважень, прав” [7, с. 281]. Новий тлумачний словник української мови характеризує компетенцію як добру обізнаність із чим-небудь, а також коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи [6].

Компетентний означає “підходящий”, “відповідний”, “узгоджений”, а компетенція – “узгодженість частин”, “сумірність”, “симетрія”. Пошук сутності цього поняття шляхом з’ясування його етимології підтверджує його використання для характеристики придатності особистості до діяльності в певній сфері [2].

Ми спираємось на висновки А.В. Хуторського щодо чіткого і конкретного визначення цих двох категорій. Автор зазначає, що для розділення загального та індивідуального необхідно відрізнити синонімічне використання цих понять. На думку вченого, компетенція включає сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, а саме: знань, умінь, навичок, способів діяльності, заданих стосовно певного кола предметів та процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до певного виду діяльності [12; 13]. Отже, компетенція – це задана вимога до підготовки фахівця, а компетентність – особистісна його якість. Тлумачення поняття “компетентність” передбачає володіння людиною певною компетенцією. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Компетентність визначає і характеризує рівень професіоналізму особистості, у нашому дослідженні – це рівень професіоналізму майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей. А досягнення компетентності відбувається шляхом здобуття майбутнім учителем необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей.

Для обґрунтування наукових поглядів, провідних концептуальних ідей на досліджуваний феномен “загальнокультурна компетентність” слід, насамперед, визначити ключові поняття, які надалі становитимуть понятійне поле теорії. Нова понятійна база вивчення проблеми повинна гармонійно входити в контекст уже існуючих основоположних категорій педагогіки, а також ураховувати передові сучасні наукові досягнення.

Вирішення проблеми внутрішньої структури загальнокультурної компетентності здійснювалось нами шляхом дослідження питання суттєвості педагогічної культури, наповнення її певних ознак і властивостей. У зв’язку з цим, слід зазначити, що загальнокультурна компетентність, на нашу думку, перш за все, забезпечує високий рівень педагогічної культури, що знаходить прояв у педагогічній майстерності, педагогічному спілкуванні та їх спрямованості на загальнокультурний розвиток як студентів, так і учнів.

Педагогічна культура, на наш погляд, знаходить прояв у загальній культурі; культурології; літературі (українській, зарубіжній), мові; духовній культурі; професійно-етичних цінностях; професійно значущих якостях спеціаліста, які виступають ознаками ЗКК.

У межах нашого дослідження ключовим поняттям ЗКК є загальнокультурна діяльність, яка є важливою складовою педагогічної діяльності вчителя. Загальнокультурна діяльність спрямована на вирішення загальнокультурних завдань у таких видах діяльності вчителя, як навчання, виховання й освіта. У зв’язку з цим загальнокультурна діяльність учителя, перш за все, включає в себе такі основні, на нашу думку, напрями: соціально-педагогічна діяльність; інтелектуальна діяльність; суто професійна діяльність; морально-етична діяльність. Як бачимо, це багатоплановий процес і результат формування загальної та специфічної педагогічної культури, що мають цілі, зміст, форми й методи.

Таким чином, загальнокультурну діяльність ми розуміємо як складний багатоплановий процес і результат підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, спрямований, перш за все, на формування загальної культури майбутнього вчителя, розвиток духовної культури особистості вчителя, міжособистісних відносин, особливо формування світогляду. Успішне виконання загальнокультурної діяльності передбачає володіння вчителем загальнокультурною компетентністю, яку ми розуміємо як фактор формування педагогічної культури вчителя гуманітарних спеціальностей, що забезпечує реалізацію загальнокультурної діяльності у вирішенні педагогічних завдань за допомогою управління педагогічними умовами з її формування.

З метою визначення структурно-категоріальних елементів і ознак ЗКК звернемо увагу на їх характеристики. Так, слово “культура” протягом багатьох століть вживається як міра освіченості і вихованості людини. Філософи різних часів постійно зверталися до загальної культури людини, способу організації і розвитку її життєдіяльності, системи соціальних відносин, прояву духовних цінностей, сукупності становлень людей до природи, до людей і, в решті-решт, до самих себе. Проблема загальної культури особистості, її розвитку і виховання посідає чільне місце у філософії різних епох.

Семантика поняття “загальний” стосується усього, поширюється на всіх, на все в цілому, це сукупність властивостей, притаманна всьому: певному явищу, процесу, об’єкту, феномену, що розглядається, вивчається. Так, поняття “культура” вживається для характеристики певної історичної епохи, конкретного суспільства, народностей і націй, також специфічних сфер діяльності, життя. Протягом усієї історії розвитку філософської думки культура в тому чи іншому аспекті була предметом вивчення мислителів, літераторів, істориків. На думку німецького філософа і просвітителя ХІХ ст. І.Г. Гердера, розвиток культури являє собою зміст, напрям і сенс історичного процесу. Культура є розкриттям сутності людини в історичному русі, відповідно, її вищим і повним виразом виступає гуманізм. Адже саме культура з усією її багатогранністю була відкрита людиною. Суть і зміст культури відповідають призначенню людини, визначають місце людини в культурі.

У вузькому значенні культура – сфера духовного життя людей. Культура включає в себе предметні результати діяльності людей: машини, споруди, результати пізнання, витвори мистецтва, норми моралі, права тощо, а також людські сили і здатності, що реалізуються в діяльності: знання, уміння, навички, рівень інтелекту, морального й естетичного розвитку; світогляд, способи і форми спілкування людей. В основі розвитку матеріальної і духовної культур, які перебувають в органічній єдності, лежить розвиток матеріального виробництва. Кожна суспільно-економічна формація характеризується певним типом культури, що змінюється з переходом від однієї формації до іншої, при цьому успадковується все цінне в культурі минулого [10, с. 677].

Отже, наукове обґрунтування загальнокультурної компетентності неможливе без сформованості у людини культури в широкому розумінні – сукупності практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Отже, культура – це сфера духовного життя суспільства, яка має тісний зв’язок з вихованням і освітою. Навіть у перекладі з латини “культура” означає “виховання, освіта, розвиток” [1, с. 185].

Існує велика кількість типів культур, які мають загальні, типові риси структури: національна, світова, міська, релігійна, соціальна, художня різновиди культури,

особистісна тощо. Основні елементи загальної культури існують у двох видах: матеріальному і духовному. Матеріальна культура – це світ речей, створених працею і розумом людей, що охоплює всі сфери виробничої діяльності людини та її результати: знаряддя праці, предмети побуту, житло, транспорт тощо. Духовна ж культура – це творчий досвід людства, втілений у сукупності нематеріальних об'єктів: мові, законах, звичаях, традиціях, міфах, знаннях, ідеях тощо. Духовна культура не може розвиватися без матеріальної бази, первинним орієнтиром якої є духовне начало. Не випадково духовну культуру справедливо вважають домінантою структури культури. Найбільш значними формами духовної культури вважаються релігія, мистецтво, філософія, наука. Здобутком різних видів діяльності людини, які отримали високе суспільне визнання, є духовні цінності. Духовна культура містить у собі інтелектуальну та духовну творчість.

Отже, елементами духовної культури є: звичаї, норми, цінності, знання, інформація, значення. Сферами духовної культури вважають міфологію, релігію, мистецтво, науку і філософію.

Т.І. Туркот, досліджуючи поняття педагогічної культури, звертає увагу на те, що духовна культура особистості постає епіцентром культури суспільства. Автор спирається на тлумачення П.М. Щербаня, який, виокремлюючи головні компоненти духовної культури особистості, наголошує на значенні національної самосвідомості та національної культури в її творенні. Так, стрижнями духовної культури науковець визначає національну та моральну культури, визначальним чинником яких є національна самосвідомість, яка знаходить прояв в інтелектуальній (знання, уміння, культура мислення, наукова організація праці), родинно-побутовій, художньо-етичній, політичній, а також комунікативній (культура спілкування), екологічній, релігійній (релігійні традиції, толерантність до інших традицій, толерантність до інших релігій), правовій культурах [11].

Таким чином, наукове обґрунтування загальної культури неможливе без розуміння природних здібностей і творчих сил людини, які виявляються у типах і формах організації її життя і діяльності, у створенні нею матеріальних і духовних цінностей, що забезпечують високий рівень розвитку суспільства. Поняття “загальна культура” переміжується з ознаками інших понять – “культурний розвиток”, “культурне життя”, “виховання”, “оброблення”, “освіта”, “освіченість”, “культурні цінності”, “свідомість”, “діяльність”, “творчість”, “активність”, “робота”, “праця”, “інтелектуальність”, “шанування”, “пошана”, “поклоніння”, “творення культури”, “самотворення”, “самототожність”, “самореалізація”.

Отже, культури поза людиною не існує, зрозуміти сутність культури можна лише крізь призму діяльності людини, народів загалом. Культура, розкриваючи і реалізуючи сутність людського буття, одночасно формує і розкриває цю сутність. Адже людина соціальною не народжується, а стає такою в результаті діяльності, під впливом процесів освіти і виховання, що означає оволодіння культурою. Специфіка культури полягає в тому, що, як і праця, культура робить людину людиною, а також демонструє, наскільки людина стала нею. Тобто культура є якісною характеристикою розвитку суспільства. Рівень розвитку культури визначається її ставленням до свободи людини, а також тими можливостями, які вона надає особистості для її творчої самореалізації.

Культурологи А.Є. Прилуцька та В.М. Корабльова визначають дев'ять функцій культури: адаптаційну (надання можливості кожному пристосуватися до існуючих у суспільстві оцінок і норм поведінки); пізнавальну (ознайомлення людини зі

знаннями, необхідними для визначення ціннісного ставлення до світу, бо саме культура нагромаджує знання про світ і надає можливості для засвоєння цих знань); ціннісну (аксіологічну) (надання можливості виробити ціннісні орієнтації людини, коригувати норми поведінки, ідентифікувати себе у суспільстві. Ця функція культури допомагає сформувати у людини певні потреби і ціннісні орієнтації, що визначає культурний рівень людини); інформативну (надання людині і суспільству певної інформації. Культура є засобом, що виробляє і запам'ятовує інформацію); комунікативну (виконання ролі передавання культурних цінностей, засвоєння яких неможливе без спілкування людей. Сам процес спілкування здійснюється за допомогою мови, музики, образотворчого мистецтва тощо); нормативну, або регулятивну (полягає у відпрацюванні і поширенні норм поведінки, які суспільство пропонує людині й відповідно до яких формується спосіб життя людей, їх ціннісні орієнтації, поведінка. Зміст її полягає в тому, що культура впливає на поведінку людей, регулює їх вчинки та оцінки); виховну (визначається тим, що кожна людина є продуктом власної культурної творчості, у процесі якої вона задовольняє матеріальні і духовні потреби, розвиває свої здібності, досягає певних життєвих цілей); світоглядну (основою якої є формування світогляду людини; цей процес відбувається через різні форми суспільної свідомості, які становлять зміст культури (міфологію, релігію, науку тощо)); знакову, або семіотичну (бачення культури як певної знакової системи. Без оволодіння цією системою зрозуміти досягнення культури неможливо. Найважливішим засобом пізнання культури є мова. Певні знакові системи потрібні для пізнання музики, живопису, театру тощо). Слід зазначити, що у реальному житті функції культури тісно переплетені між собою та становлять єдиний процес поступального культурного розвитку людини [8].

Російська вчена І.О. Зимня характеризує зміст загальної культури з позиції особистісно-діяльнісного підходу, виокремлюючи шість основних напрямів, які визначають три глобальних плани її розгляду. План культури особистості становлять культура відносин і культура саморегуляції; план культури діяльності представлено культурою інтелектуальної діяльності і культурою предметної діяльності; план культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми характеризують культура поведінки і культура спілкування. Кожний з цих напрямів виділяється як автономний, самостійний у загальній системі їх взаємозв'язку, взаємообумовленості і взаємодії достатньо умовно. Водночас явною є їх різновекторна спрямованість. Три глобальних плани розгляду культури утворюють внутрішній, інтелектуально-афективно-вольовий, ціннісно-смісловий пласт загальної культури людини. Культура предметної діяльності, культура поведінки і культура спілкування являють собою зовнішній контур, у реалізації якого виявляються особливості внутрішнього. Основні складові культури науковець розглядає в межах кожного з шести вищезазваних напрямів культури як притаманні людині, яка перебуває на кожному ступені освіти. Як такі складові визначено: розуміння світу (осмислення); знання світу і себе в ньому; вміння; творче перетворення або творення і готовність людини до подальшого розвитку. При цьому визначення цих складових автор зіставляє з такими термінами, як "роблення", "творення" (В.Т. Кудрявцев), "умілість" (В.Т. Кудрявцев, Е. Еріксон).

У проведеному дослідженні І.О. Зимня дійшла висновку, що визначальними (загальнокультурними) характеристиками дорослої людини (студента) є: 1) **повага гідності** іншої людини і **збереження** власної гідності у різнобічних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійної, суспільної), тобто культура особистості, саморегуляції; 2) **адекватність людини** (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілку-

вання) ситуаціям побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, відпочинку, здорового способу життя, спілкування; 3) **дотримання** етносоціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- і кроскультурній взаємодії, тобто культура нормативної поведінки, етикету, ставлення, соціальної взаємодії; 4) **актуальна готовність** використання загальнокультурного індивідуального фонду знань (гуманітарних, природничо-наукових, економічних, політичних, правових та ін.), сформованого змістом повної середньої та вищої освіти в процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культури інтелектуальної і предметної діяльності, культура інтелекту; 5) **ненасичуваність потреби** у задоволенні і продовженні особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного та ін.) **розвитку і саморозвитку**, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення; 6) **орієнтування** в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; в основних напрямках історії і збереження культурного життя світу, країни (живопис, музика, література, архітектура та ін.), тобто загальноцивілізаційна культура; 7) **соціальна відповідальність** за себе, свою поведінку, відповідальність за благополуччя інших, тобто культура соціального побуту [3].

Отже, проведений ученою аналіз показав, що межі поширення загальної культури особистості характеризуються глибоким змістовим наповненням і достатньо вагомі. Адже І.О. Зимня розглядає загальну культуру під кутом зору індивідуальної спрямованості особистості, яка знаходить прояв у соціальній взаємодії і творчій самореалізації у процесі діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях сучасних українських педагогів загальну культуру особистості представлено з позиції творення людиною “неповторного світу культури та власної долі” (І.П. Аносов, В.В. Молодиченко, Т.С. Троїцька [4]), як “рівень освіченості людей” (С.О. Сисоєва [9]), як “іманентну характеристику суспільства” (Л.М. Масол [5]).

На основі такого трактування сутності загальної культури особистості ми звертаємо увагу на індивідуально-особистісний та діяльнісний виміри формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Слід зазначити, що етимологія українського слова “культура” становить конгломерат категорій педагогіки: виховання, освіти, освіченості, розвитку – має генетичний зв’язок зі словами “виращування”, “плекання” – дбайливий догляд живої істоти.

Так, у процесі освіти особистість, у нашому дослідженні – майбутній учитель гуманітарних спеціальностей – здобуває сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, переконань, які характеризують зміст його професійної підготовки. Незаперечним є той факт, що у багатозначному явищі освіта виокремлюється і як процес, і як результат освіченості. Водночас, як зазначає Л.М. Масол, результативність освіти доцільно розглядати з урахуванням праксеологічного (уміння, досвід), антропологічного (якості особистості), аксіологічного (цінності) компонентів [5, с. 13].

Про зв’язок та невіддільність освіти і культури наголошують у своїх працях В.П. Андрущенко, Г.О. Балл, В.С. Біблер, О.В. Бондаревська, С.І. Гессен, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.С. Каган, М.Д. Коул, М.В. Михайличенко, В.О. Огнев’юк, О.П. Рудницька, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва та ін. Так, С.І. Гессен підкреслює прикладне значення філософії освіти, завданням якої є філософське осмислення культурних цінностей. Сьогодні формується нова галузь філософської науки – філософія освіти, розвиток якої зумовлений передусім еволюцією основних філософських концепцій про роль людини у світі. Згідно із сучасними філософськими концепціями, Людина стає центром наукової картини світу. Відповідно, у цьому кон-

тексті потребує осмислення проблема “олюднення Людини” (І.А. Зязюн) у сфері освіти, проблема її гуманізації.

Ми спираємось на висновки вітчизняних дослідників Г.О. Балла, І.Д. Бежа, І.А. Зязюна, В.С. Лутая, С.О. Черепанової та ін., які вважають, що у філософії освіти є свій предмет дослідження – “виявлення і вирішення (урівноваження) суперечностей між найбільш широкими уявленнями про світ, суспільство і місце людини в ньому і педагогічною дійсністю та її відображенням цією спеціальною наукою”, – і вона має бути гуманістичною [14].

У цьому аспекті слід зазначити, що унікальну здатність актуалізувати професійний інтерес майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до широкого кола загальнокультурних проблем мають гуманітарні дисципліни. Підхід до педагогічної діяльності ми розглядаємо з позиції значущості гуманітарних дисциплін у становленні професіоналізму майбутнього вчителя як особистості. Адже якість, результати навчально-виховного процесу школи залежать, насамперед, від учителя, його теоретичної підготовки, педагогічної та методичної майстерності.

Вивчення стану обраної проблеми в теорії і практиці вищої педагогічної школи дало змогу зробити висновок про те, що загальнокультурна компетентність не створюється самостійно і потребує цілеспрямованих дій з її формування, а саме доцільного, систематизованого нагромадження в її змісті позитивних кількісних і якісних змін, які дають можливості майбутнім учителям гуманітарних спеціальностей ефективно здійснювати загальнокультурну діяльність.

Таким чином, загальнокультурна компетентність передбачає сформованість таких особистісних якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, як: педагогічна культура; здібності у загальній ерудиції, тобто глибокі, всебічні знання з таких галузей наукових знань, як історія України, всесвітня історія, культурологія, українська мова і література, зарубіжні мови і літератури, мистецтво, соціологія, філософія, психологія та інші гуманітарні знання.

Спираючись на творчість видатних педагогів, науковців, ми визначили такі складові ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: *філософська основа* – особливості філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних підходів; *педагогічна основа* – морально-етичні якості, особистість учителя та його якості, авторитет учителя; педагогічна майстерність учителя, педагогічний такт, педагогічне спілкування, гуманізація та гуманітаризація формування ЗКК; *психологічна основа* – мотиви поведінки, критичність мислення, здатність до спілкування; *суто педагогічна основа* – формування у себе морально-естетичних, етичних якостей; *виховна основа* – виховання самостійних шляхів самовдосконалення, пізнання самого себе, уміння керувати собою; *методична основа* – методи і прийоми ЗКК, форми формування ЗКК; *інноваційно-методична основа* – новизна методів формування ЗКК і їх оптимізація, методи і прийоми активізації у навчально-виховному процесі, прийоми педагогічної майстерності майбутнього вчителя та їх прояв у формах і методах навчання та виховання; *управлінська основа* – керівництво формуванням ЗКК.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, на нашу думку, до найбільш характерних ознак ЗКК, формування якої у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є рушійною силою їх професійної підготовки, слід зарахувати: психолого-педагогічні знання про ЗКК і шляхи її формування в учнів; знання про національну, загальнолюдську, педагогічну культури; знання про види мистецтва; знання про соціальні, професійні, особистісні мотиви педагогічної діяльності; знання й уміння педагогічної культури, а саме комунікативні здібності.

Спираючись на педагогічний досвід відомих педагогів, науковців, вважаємо за доцільне стверджувати, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей має формуватися професійно значуща якість – ЗКК, що при повній відповідності всім вимогам педагогічної діяльності дає майбутнім учителям гуманітарних спеціальностей змогу успішно здобувати знання, уміння, навички, досвід у сфері загальнокультурної компетенції. Цю професійно значущу якість можна визначити як ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

У подальших наукових пошуках ми плануємо охарактеризувати гуманістичну спрямованість як системотвірний фактор формування ЗКК майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 530 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / Ирина Алексеевна Зимняя // Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: монографія / І.П. Аносов, В.В. Молодиченко, Т.С. Троїцька; [за заг. ред. Т.С. Троїцької]. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 378 с.
5. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – К. : АКОНІТ, 2006. – Т. 1. А – К. – 926 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 900 с.
8. Прилуцька А.Є. Культурологія. Модульний курс: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А.Є. Прилуцька, В.М. Корабльова. – 2-ге вид. – Х. : Торсінг плюс, 2008. – 288 с.
9. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження / С.О. Сисоєва // Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка; авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. – К. : Едельвейс, 2012. – 336 с.
10. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 1600 с.
11. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
12. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособ. для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
14. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Шумилова И.Ф. К вопросу содержания общекультурной компетентности как фактора формулирования будущих учителей гуманитарных специальностей

В статье проанализирована психолого-педагогическая литература, работы по культурологии, в результате синтеза и обобщения информации представлена содержате-

льная характеристика понятия “общекультурная компетентность”. В контексте проведённого исследования выделены составные компоненты общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, компетенция, компетентность, общая культура, культура.

Shumilova I. To the question of the content of general cultural competence as a factor of forming of future humanitarian specialities' teachers

In the article scientific and pedagogical literature, works in culturology has been analyzed; in the result of synthesis and generalization of information there have been presented the content characteristics of the notion “general cultural competence”. In the context of this research the author of the article identifies components of general cultural competence of future humanitarian specialities teachers. It has been determined that terminological phrase “general cultural competence” represents the field of the higher pedagogical education and represents a set features and peculiarities of personality of future teacher according to the requirements of professional and pedagogical training, and also is derived from two basic concepts “culture” and “competence”. In the course of the study the author concludes that competence defines and characterizes the level of professionalism of future teacher of humanitarian specialities. The achievement of competence is realized through the getting by future teacher the necessary competitions which is the goal of professional training of humanitarian specialities of teachers.

The solving the problem of internal structure of general cultural competence was carried out through the researching the question of materiality of pedagogical culture, filling its specific characteristics and properties. According to this the author comes to the conclusion: general cultural competence, first of all, provides the high level of pedagogical culture that finds expression in pedagogical skills, pedagogical communication and their directionality on general cultural development as students as pupils. Key notion is general cultural activity which is the important part of pedagogical activity of teacher.

In the research work the author draws the conclusions of T. Turkot that spiritual culture of personality is the main epicenter of culture of society and P. Scherban who defines the main component of spiritual culture of personality. A. Prylutska and V. Korableva determined nine functions of culture: adaptive, cognitive, valuable, informative, communicative, normative or regulatory, educational, ideological, symbolic or semiotic. Russian scientist S. Zimnya presents the analysis of general cultural characteristics of adult and considers the general culture from the point of view the individual directionality of personality which finds expression in social interaction and creative self-regulation in the process of activity.

Based on the work of outstanding teachers, scientists the author defines the parts of general cultural competence of future teachers of humanitarian specialities: philosophical foundation which presents features of philosophical, pedagogical, psychological, culturological approaches; pedagogical basis which presents moral-ethical qualities, teacher's personality and his qualities, teacher's authority; pedagogical skills of teacher, pedagogical tact, pedagogical communication, humanization and humanization of forming of general cultural competence; psychological basis, which presents behaviour motives, critical thinking, ability to communication; pedagogical basis, forming of moral ethical and aesthetical qualities; educational basis: education of independent ways of self improvement, self-knowledge, ability to manage themselves; methodical basis, which presents methods and techniques of general cultural competence, forms of forming of general cultural competence; innovative-methodical basis – novelty of methods of formation of general cultural competence and its optimization, methods and techniques of activization at educational process, techniques of pedagogical skills of future teacher and their manifestation in forms and methods of education; managerial basis of forming of general cultural competence.

Key words: competence, general cultural competence, culture, pedagogical skills, personality, pedagogical approach, pedagogical communication, pedagogical culture.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.013

Д.В. АЛФІМОВ

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті розглянуто основні теоретичні підходи щодо визначення структури лідерських якостей особистості. Подано модель наступності виховання лідерських якостей школярів.

Ключові слова: особистість, якість, лідерські якості особистості, компоненти особистості, модель наступності виховання лідерських якостей школярів.

Становлення молоді відбувається в умовах, коли природний потяг до самоствердження, успіху стикається із зростанням конкуренції, високими вимогами до особистості на ринку праці. Особистості потрібні такі якості, які дають людині змогу успішно інтегруватися в складне соціальне середовище, бути лідером у своєму житті. Безперечно, для того щоб цілеспрямовано працювати в цьому напрямі, педагогам, насамперед, необхідно знати, що являють собою лідерські якості особистості школяра, яка їх структура.

Аналіз рівня розробленості проблеми дослідження дав можливість установити, що серед науковців і педагогів-практиків немає єдиного підходу до розуміння структури лідерських якостей особистості школяра. Утім, для більшості дослідників (Т. Вежевич, З. Гапонок, С. Гармаш, А. Зоріна, В. Сбитнева, В. Хмизова, В. Ягоднікова та ін.) характерною є зосередженість на обґрунтуванні окремих лідерських якостей учнів різного віку.

У науково-педагогічних дослідженнях не розглядалися лідерські якості школярів, починаючи із першого класу і до закінчення ними загальноосвітньої школи, тому набувають актуальності дослідження структури лідерських якостей, що може становити основу неперервного їх виховання на різних ступенях навчання.

Метою статті є визначення структури лідерських якостей особистості школяра молодшого, середнього та старшого віку, подання моделі наступності виховання лідерських якостей школярів загальноосвітньої школи.

Аналіз наукової літератури засвідчив безліч спроб виявити найбільш значущі для лідера якості, зокрема, серед таких називаються: ініціативність, товариськість, почуття гумору, ентузіазм, дружелюбність, особливі інтелектуальні здібності, упевненість у собі, активність, енергійність, знання справи, управління увагою, керування собою, здатність творчо вирішувати проблеми, уміння доносити ідеї до послідовників, переконливість; уміння уважно слухати інших людей і прислухатися до їхніх порад; почуття власного достоїнства, чарівність, рішучість і твердість тощо.

На думку В. Сбитневої [6], лідер-підліток повинен мати такі якості: компетентність, активність, ініціативність, товариськість, кмітливість, наполегливість, самовладання, спостережливість, працездатність, самостійність, організованість.

Т. Вежевич [2] до найбільш важливих якостей лідера зараховує інтелект, комунікабельність, емпатію, доброту. З. Гапонок [3] виділяє такий комплекс лідерських якостей:

1. Загальнопрофесійні якості.
2. Якості творчої діяльності.
3. Соціально-психологічні якості.
4. Соціально-комунікативні якості.

За підсумками опитування студентів А. Зоріна [5] виділила набір таких лідерських якостей: товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, упевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі.

В. Ягоднікова [8] у своєму дослідженні розглядає такі компоненти і лідерські якості особистості:

- мотиваційний;
- емоційно-вольовий;
- особистісний;
- діловий.

С. Гармаш [4] зазначає, що кращі керівники-лідери повинні володіти певним набором лідерських якостей особистості, формування яких базується на сукупності комунікативних, інтелектуально-логічних, творчо-методологічних, організаційних, світоглядних, інформаційно-пошукових та морально-психологічних аспектах.

Отже, єдиної думки про те, які ж якості повинен мати лідер, дотепер не існує. Очевидно, що надзавдання структурного підходу – знайти універсальний набір характеристик лідера на всі випадки життя – навряд чи здійсненне. Кожен час, кожне суспільство, кожна група формує або вимагає своїх лідерів.

Аналіз науково-теоретичних і практичних досліджень потребує теоретичного осмислення в плані конкретизації. Тому було здійснено порівняльний аналіз та узагальнення якостей, що найчастіше визначались респондентами як необхідні для лідера. Це дало нам змогу визначити такі лідерські якості особистості: активність, товариськість, уміння слухати співрозмовника, рішучість, готовність учня до самостійного виконання завдань, упевненість у собі, потреба в успіху, креативність, здатність активно впливати на інших, уміння говорити, уміння розуміти емоційний стан людини, здатність до організаторської роботи, чесність і порядність у відносинах, відповідальність, комунікативність, готовність до ризику, уміння управляти собою, наявність сили волі, здатність до емпатії, інтелектуальна лабільність, уміння розв'язувати конфлікти, стресостійкість, уміння приймати відповідальні рішення у будь-яких ситуаціях, розвиток рефлексії.

Визначені лідерські якості дають можливість виділити три визначальних, на наш погляд, *компоненти лідерських якостей*:

- *загальні риси лідера* як система його ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, основа особистісної характеристики;
- *лідерська поведінка* як умова взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки;
- *ситуація, у якій діє лідер* як передумова успішної діяльності.

Цінність нашого дослідження полягає у побудові моделі наступності виховання лідерських якостей школярів молодшого, середнього, старшого шкільного

віку. Наше бачення цієї моделі знаходить своє відображення у таких положеннях: по-перше, важливу роль при вихованні у школярів вищеозначених лідерських якостей відіграють їх вікові особливості; по-друге, ми дотримуємось такої думки, що виховувати лідерські якості можна в усіх школярів. Модель наступності виховання лідерських якостей школярів різного вікового етапу наведено в таблиці. Кожний віковий етап має певну структуру: компоненти лідерських якостей, лідерські якості, залежно від вікових особливостей учнів, змістове навантаження цих якостей.

Таблиця

Модель наступності виховання лідерських якостей школярів

Клас / вік	Компоненти лідерських якостей	Лідерські якості	Зміст
1	2	3	4
1–2-й класи (6–7 років)	Загальні риси лідера	Активність (від лат. <i>activus</i> – діяльний, діючий, практичний)	Риса особистості, що характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій
	Лідерська поведінка	Здатність до товариських відносин	Міжособистісні відносини, які базуються на єдності інтересів у спільній діяльності і передбачають духовну єдність та відповідну рівність. Духовна єдність виникає внаслідок особистісної симпатії і спільності інтересів
	Ситуація, у якій діє лідер	Уміння слухати співрозмовника	Основа для отримання точної інформації та взаєморозуміння. Слухаючи інших, учень вчиться не тільки слухати себе, а й розуміти свої почуття, потреби, установки
3–4-й класи (8–9 років)	Загальні риси лідера	Рішучість	Риса характеру, що полягає в схильності особистості діяти за першим спонуканням, під впливом зовнішніх обставин або емоцій
	Лідерська поведінка	Готовність учня до самостійного виконання завдань	Свідома вмотивованість дій і їх обґрунтованість, несхильність до чужих впливів і навіювань, здатність людини вбачати самому об'єктивні підстави для того, щоб вчинити так, а не інакше
	Ситуація, у якій діє лідер	Упевненість у собі	Готовність людини вирішувати досить складні завдання, коли рівень домагань не знижується тільки через побоювання невдачі.
5–7-й класи (10–12 років)	Загальні риси лідера	Потреба в успіху	Досягнення особистістю визначеної мети, бо прагнення до успіху в діяльності визначає провідні тенденції розвитку особистості, виконання більш складної справи, удосконалення в навчальному й особистісному плані

Продовження табл.

1	2	3	4
	Лідерська поведінка	Креативність	Здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації
		Здатність активно впливати на інших	Уміння позитивно впливати на членів групи, бути вимогливим до себе й інших у повсякденній діяльності, а також відповідальним за роботу колективу
	Ситуація, у якій діє лідер	Уміння говорити	Уміння правильно і вміло говорити за змістом і майстерно за формою
		Уміння розуміти емоційний стан людини	Уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; уміння висловити це розуміння; уміння зважати на почуття інших людей; уміння допомагати та підтримувати
		Здатність до організаторської роботи	Уміння виділяти і чітко формулювати як перспективні, так і найбільш важливі в кожній конкретній ситуації завдання, своєчасно приймати аргументовані рішення і забезпечувати їх виконання, узгоджувати свої задуми з умовами дійсності, організовувати, координувати, спрямовувати і контролювати діяльність
8–9-й класи (13–14 років)	Загальні риси лідера	Чесність і порядність у відносинах	Нездатність до низьких вчинків, здатність виконувати всі свої обов'язки і завдання порядно і чесно
		Відповідальність	Уміння бути вимогливим до себе й інших у повсякденній діяльності, брати на себе відповідальність за роботу колективу, тримати своє слово. Здатність до обдуманих вчинків, сумлінного виконання покладених обов'язків, ретельності і ділового характеру виконання роботи, точності й акуратності в роботі
	Лідерська поведінка	Уміння бути комунікативним	Уміння будувати міжособистісні відносини, розуміти й приймати цілі, мотиви й установки співрозмовника, готовність до позитивного міжособистісного спілкування, терпимість до інакомислення
		Готовність до ризику	Уміння піти на ризик, віддавати перевагу ситуації помірному ризику, оцінювати її, уживати дії, щоб зменшити ризик або контролювати результати
	Ситуація, у якій діє лідер	Уміння управляти собою	Здатність володіти своїми почуттями й емоціями, легко запобігати або вміло виходити з конфліктних ситуацій, сприймати світ і людей у контексті загальнолюдських цінностей

Продовження табл.

1	2	3	4
		Наявність сили волі	Здатність особистості діяти в напрямі досягнення свідомо поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні та внутрішні перешкоди
10–11-й класи (15–16 років)	Загальні риси лідера	Емпатія (від грец. “ <i>empathia</i> ”, – “співпереживання”)	Здатність “відчутти” іншу людину, уловити її внутрішній стан, бачити світ її очима
		Інтелектуальна лабільність	Спроможність швидко та якісно переключати увагу з одного предмета на інший
	Лідерська поведінка	Уміння розв’язувати конфлікти	Уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння розв’язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння розв’язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів
		Стресостійкість (англ. <i>stress</i> – напруження)	Здатність організму людини протистояти сильному зовнішньому подразнику
	Ситуація, у якій діє лідер	Уміння приймати відповідальні рішення у будь-яких ситуаціях	Здатність приймати незалежні й продумані рішення у стандартних і нестандартних ситуаціях, уміння поєднувати за необхідності роль організатора й виконавця, відповідати за якість результатів праці
		Розвиток рефлексії	Самопізнання учнем внутрішніх психічних актів та станів, механізм самозміни, самовибудовування у процесі регуляції життєдіяльності

Висновки. Отже, узагальнення теоретичних і практичних підходів дало змогу виявити структуру лідерських якостей особистості, створити модель наступності виховання лідерських якостей школярів різного вікового етапу. Подальше дослідження означеної проблеми потребує розробки моделі випускника-лідера.

Список використаної літератури

1. Алфимов В. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н. Алфимов, Н.Е. Артемов, Г.В. Тимошко. – К. ; Донецк, 1993. – 64 с.
2. Вежевич Т. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ефимовна Вежевич. – Улан-Удэ, 2001.
3. Гапонюк З. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зоя Георгиевна Гапонюк. – М. : Военный ун-т, 2008. – 24 с.
4. Гармаш С. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
5. Зорина А. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анна Викторовна Зорина. – Нижний Новгород, 2009. – 25 с.

6. Сбитнева В. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.

7. Уманский Л. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

8. Ягоднікова В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вікторія Вікторівна Ягоднікова. – Одеса : Піденноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Алфимов Д.В. Лидерские качества личности школьника

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к определению структуры лидерских качеств личности. Представлена модель преемственности воспитания лидерских качеств школьников.

Ключевые слова: *личность, качество, лидерские качества личности, компоненты личности, модель преемственности воспитания лидерских качеств школьников.*

Alfimov D. Leader qualities personality schoolboy

In the article basic theoretical approaches are examined on determination of structure of leader qualities of personality. Enumerated that the most meaningful leader qualities of personality of schoolboy are exposed: initiativeness, sociability, sense of humour, enthusiasm, confidence, friendliness, special intellectual capabilities, confidence in itself, activity, energeticness, knowledge of business, management, attention by a soba, ability creatively to settle problems, abilities to report ideas to the followers, persuasiveness; ability attentively to listen other people and listen to their advices; sociability, self-respect, by a confidence in itself, charming, decision and hardness, competence, activity, initiativeness, sociability, shrewdness, persistence, self-possession, observation, capacity, independence, good organization.

Specific qualities of leader are enumerated: organizational penetrating, capacity for active psychological influence, propensity to organizational work, leader position, necessity to take responsibility, competence, activity, initiativeness, sociability, shrewdness, persistence, self-possession, observation, capacity, independence, good organization, intellect, communicability, kindness, high theoretical and practical preparation, system vision of professional problems, capacity for professional adaptation, capacity for prognostication, ability to carry out functional duties, possessing the methods of management a collective, ability to see a key task, ability to distribute work in a collective, broad general mind, creative attitude toward work, possessing the methods of work, pedagogical mastery, high methodical preparation, ability to organize productive personality contacts, collective communication, ability to take into account the individual features of inferiors, demand to inferior, ability to understand people, ability to bring over to itself people, to infuse with a trust, ability to influence on inferiors by the personal example, ability to set cheerful, business tone in-process, ability to convince other, even temper, propensity to the study of people, interest in their necessities.

Three qualificatory components of leader qualities of schoolchildren are distinguished: general lines of leader as system of him the valued reference-points and attitudes toward the surrounding world and people, basis of personality description; leader behavior as condition of mutual perception, mutual understanding, mutual estimation; situation in that a leader operates as pre-condition of successful activity.

An author is present the model of succession of education of leader qualities of schoolchildren. A model includes the age-related periods from 6 16 to, components of leader qualities, leader qualities, maintenance of leader qualities.

Every age-old stage has a certain structure: components of leader qualities, leader qualities, depending on the age-old features of students, semantic loading of these qualities.

Key words: *personality, quality, leader qualities of personality, component of personality, model of succession of education of leader qualities of schoolchildren.*

СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті висвітлено сучасний стан та особливості роботи з обдарованими учнями у Великій Британії. Проаналізовано принципи виявлення та ідентифікації здібностей обдарованих учнів, визначено напрями сучасної практики навчання обдарованих учнів (індивідуалізація, зовнішня та внутрішня диференціація навчання), висвітлено ефективні форми навчання, які застосовуються в англійських школах (“бендинг”, “сеттинг” та “стримінг”). Розкрито роль і значення у підтримці та розвитку здібностей обдарованих учнів таких провідних організацій, як: Національна асоціація допомоги обдарованим дітям та Інститут освіти у Вестмінстері.

Ключові слова: обдарованість, творчість, розвиток, стратегія навчання, диференціація, Велика Британія.

Проблема навчання та виховання обдарованих учнів набула особливого значення на порозі ХХІ ст. Відчутне прискорення в політичному й інтелектуальному осмисленні соціальних, технічних, економічних і культурних феноменів, характерних для глобалізації, викликало необхідність створення системи підтримки й захисту інтересів обдарованих учнів. Сьогодні проблема розвитку обдарованих дітей безпосередньо пов'язана з новими умовами й вимогами швидкоплинного світу, що породило ідею організації цілеспрямованої освіти людей, які мають виражені здібності в тій чи іншій галузі знань. Розвиток сучасного суспільства залежить від творчих зусиль людини, від її можливостей та здібностей. Таким чином, глобалізація стимулює активність особистості, вказує на необхідність підготовки її до майбутнього, ставить нові цілі й завдання перед системою освіти.

Найбільш важливою метою освітньої політики будь-якої розвинутої країни є використання інтелектуального потенціалу учнів. Реалії життя ініціюють створення моделей освіти, спрямованих на повноцінний розвиток кожної дитини в максимально можливому діапазоні її індивідуальних психологічних ресурсів і надання можливостей для самодостатньої, ініціативної й продуктивної життєдіяльності. Ці завдання є загальними для всіх груп учнів, але особливої актуальності вони набувають у навчанні обдарованих учнів, інтелектуальний і творчий потенціал яких усе більше розглядають як капітал держави [1].

Вітчизняні дослідники й практики прагнуть використати досвід зарубіжних колег, розвинути його позитивні сторони, запобігти “повторенню помилок”. Вивчення зарубіжного досвіду допоможе українській системі освіти обдарованих учнів у пошуках перспективних стратегій і нових форм навчання. Велика Британія має багатий практичний досвід у роботі з обдарованими дітьми, в якій беруть участь Міністерство освіти країни, вищі навчальні заклади, громадські й приватні організації. Національна асоціація підтримки обдарованих учнів з 1982 р. випускає спеціальний журнал “Навчання обдарованих у світі” (Gifted Educational International).

В умовах реформування та розбудови національної педагогічної освіти й практики українські дослідники-компаративісти широко вивчають зарубіжний досвід підтримки обдарованих особистостей у різних країнах, зокрема в Росії (М. Бір-

жева, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова); у різних європейських країнах (Е. Лодзінська, Л. Попова, Л. Чухно) та США (І. Бабенко, П. Тадєєв, Н. Теличко). Однак аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що в Україні не здійснено цілісного дослідження підтримки обдарованості у Великій Британії, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – висвітлення системи роботи з обдарованими учнями у Великій Британії.

Система освіти Великої Британії відрізняється централізованістю й диференціацією. Більшість шкіл є державними, але функціонують також і приватні. У 2010 р. 6,2 млн дітей віком від 6 до 15 років були учнями шкіл, у яких навчання здійснювалося англійською мовою. Діти віком від 3 місяців до 3 років можуть відвідувати платні дошкільні заклади; від 3 до 5 років – державні дошкільні заклади, а також заняття, що проводяться в початкових школах або приватних центрах. Безкоштовна освіта є доступною для всіх дітей віком від 3 до 4 років. У 2008 р. у країні стартував проект EYFS (Early Years Foundation Stage), метою якого є формування умінь на ранньому етапі життя, таких як: особисті, соціальні, емоційні, комунікаційні, мовні й письмові уміння, уміння вирішувати проблеми, робити висновки, розуміти світ, а також фізичний і креативний розвиток. Діти, які беруть участь у цьому проекті, перебувають під постійним наглядом педагогів, а кінцевим результатом такої співпраці є визначення індивідуальних освітніх потреб дитини [4]. Система середньої освіти складається з трьох рівнів: 1) початковий (Elementary School) – 5–11 років; 2) середній (Secondary School) – 11–16 років; 3) післяшкільний (Further Education) – 16–18 років. Середні школи поділяються за типами: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Крім того, існують елітні приватні “паблік скулз” – школи інтернатного типу з роздільною системою навчання. Навчання в державних школах є безкоштовним. Набір дітей у школи відбувається за місцем проживання дитини, а в спеціалізовані – на основі шкільних досягнень. Навчальні програми відповідають вимогам шкільних стандартів з кожного предмета і складаються з чотирьох рівнів. На I–II рівнях вивчають англійську мову, математику, природничі науки, проектування і технології, інформаційні технології, історію, географію, мистецтво і проектування, музику та фізичне виховання; на III – (11–14 років) іноземну мову та науку про суспільство; на IV – (14–16 років) обов'язковими для вивчення є: англійська мова, математика, природничі науки, інформаційні технології, фізичне виховання та знання про суспільство, гуманітарні науки, а також стародавні іноземні мови. Обов'язковими для вивчення є також: релігія (на всіх рівнях навчання), сексуальне виховання і професійна освіта (III–IV рівень). У кінці навчання учні складають тести та отримують атестат про закінчення середньої школи. Тестування може бути в письмовій, усній або практичній формах залежно від обраного предмета.

Управління освітою в країні відбувається на трьох рівнях: перший – загальну політику на національному рівні визначає Департамент освіти й умінь; другий – відповідальність на місцевому рівні несуть місцева освітня влада й школи, які контролює Рада шкільних опікунів; третій – контроль за роботою школи здійснюють представники муніципалітету, батьківського комітету й педагогічний колектив. У Департаменті освіти й умінь працюють два агентства: перше – “Кваліфікаційне і навчальних програм” – визначає зміст національних навчальних програм і критерії оцінювання; друге – “Офіс стандартів в освіті” – здійснює моніторинг роботи всіх шкіл відповідно до вимог першого агентства [2].

У країні не існує спеціалізованих шкіл і класів для обдарованих учнів. Приватні школи можуть орієнтуватися на цю категорію учнів, однак їх мало і, як наслідок, у них навчаються діти заможних батьків. Згідно з дослідженнями, проведеними у 2006 р. представниками європейської мережі “Євридс”, для визначення обдарованого учня застосовуються такі терміни: “здібний учень”, “дуже здібний”, “талановитий”. Останній термін стосується учнів, які виявляють здібності в мистецтві й спорті. У статті ми використовуємо терміни “обдарованість” і “обдарований учень”.

У 1999 р. у Великій Британії була створена перша група консультантів у справах обдарованих і талановитих учнів. У національних навчальних програмах зазначено, що школа зобов’язана навчати учнів згідно з їх уміннями і здібностями. Обдаровані учні належать до категорії дітей зі спеціальними освітніми потребами, а освітнє законодавство визначає умови, які повинна створити школа, зокрема: створення можливостей для розвитку здібностей, визначення засобів підтримки учнів у їх розвитку, планування часу підтримки й максимального використання можливостей учня, створення реєстру поведінки учня для подальшої допомоги в шкільних досягненнях. В англійській системі освіти існує ряд стандартів: інституційні стандарти, пов’язані із засадами навчання обдарованих учнів; стандарти роботи вчителя стосуються роботи з обдарованими учнями на уроках; місцеві стандарти визначають форми допомоги, які місцева влада може запропонувати школам.

У документі “Біла Карта – твоя дитина, твоя школа, наше майбутнє: розбудова шкільної системи XXI століття” (“The White Paper – Your child, your school, our future: building a 21 century schools system”) визначено основні напрями роботи з учнями, зокрема обдарованими. До них належать: надання освіти на високому рівні для обдарованих учнів у всіх типах шкіл; проведення додаткових занять; надання психолого-педагогічної допомоги; співпраця з обдарованими учнями на місцевому рівні; створення мережі спеціальних шкіл, які підтримують обдарованих учнів; розробка програми, метою якої є допомога школам, що підтримують обдарованих учнів.

Школи здійснюють оцінювання якості роботи у сфері освіти обдарованих учнів. Важливими напрямками є: школа, батьки й опікуни зацікавлені в освіті обдарованих і талановитих учнів; школа піклується про якість навчання всіх учнів; порівняння успіхів учнів у школі з результатами всієї країни; перед обдарованими й талановитими учнями ставляться амбітні цілі, відбувається моніторинг їх успіхів; учителі-предметники ідентифікують та актуалізують освітні потреби обдарованих і талановитих учнів; учителі й особи, які допомагають обдарованим учням, тісно співпрацюють між собою, діляться досвідом, методами й формами роботи з обдарованими учнями; темп розвитку учнів є постійною темою для обговорення педагогічних нарад.

Ідентифікацію здібностей учнів проводять учителі, урахувавши шкільні й позашкільні досягнення учня. У процесі ідентифікації береться до уваги думка ровесників, батьків та самооцінка учня. Виявлення обдарованих учнів визначається не як окремий захід, а як частина цілісного навчального процесу. Згідно з вказівками національної програми, вчителі повинні виявляти 5% обдарованих учнів віком 11–19 років. Пошук відбувається з орієнтацією на тих, хто має вищий рівень розвитку, ніж відповідна вікова група. Якщо, наприклад, школа знаходиться в окрузі, де мешкають родини з низьким культурно-освітнім статком, то критерії виявлення ґрунтуються саме для цієї популяції. Тобто, в число обдарованих входять учні, які перевищують ці “місцеві” показники.

Принципи виявлення обдарованих учнів висвітлені в публікаціях Дж. Фрімен. Для пошуку обдарованих учнів сам навчальний процес будується за певними принципами, а саме “спортивним підходом” за аналогією з практикою, що встановилася в спорті. Дітям більш гнучко надаються навчальні ресурси, щоб вони мали можливість виявити себе з найкращої сторони в завданнях, які є для них викликом, вимагають сил та допомагають виявити здібності. Згідно з дослідженнями Т. Балхіна, вчителі як початкових, так і середніх шкіл рідко застосовують ідеальну модель ідентифікації обдарованих учнів. Стандарти, які існують, вирізняють три рівні ідентифікації учнів. Перший – початковий, школа має власну систему ідентифікації, диференції, шкільний реєстр з кількістю обдарованих учнів. Другий – розвивальний, робота з обдарованими учнями підлягає щорічному контролю, проводиться моніторинг успіхів учнів. Третій – взірцевий, школа застосовує багато способів ідентифікації обдарованих і талановитих учнів, реєстр обдарованих учнів піддається комплексному моніторингу, а вчителі мають доступ до контрольних даних. Англійська модель ідентифікації здібностей обдарованих учнів складається з десяти етапів: спостереження вчителя, збір даних та інформації, досягнення учня, креативність, позашкільна активність, тести інтелекту, інформація від батьків, результати про закінчення класу, інформація від ровесників, інформація від самого учня.

Варто зазначити, що психологи прямо не задіяні у виявленні обдарованих учнів. Їх внесок полягає в наданні інформації про особливості обдарованих учнів, у виокремленні критеріїв, які можна використовувати для ідентифікації. У процесі ідентифікації обдарованого учня вчитель користується вказівками щодо виявлення обдарованих і талановитих учнів. Вони містять такі характеристики: учень добре читає; надає швидкі й правильні відповіді; швидко опановує матеріал; добре розуміється з дорослими; має широке коло інтересів; художньо обдарований; має добру пам’ять; має власну точку зору; добре розуміється з ровесниками або, навпаки, не знаходить з ними спільної мови.

У початковій школі вияв талановитих учнів має максимально гнучкий характер і дає змогу частині учнів входити до категорії обдарованих. Для них створюються сприятливі умови для розвитку здібностей. У середній школі застосовуються тести та інші більш гнучкі методи для уточнення переваг та індивідуального профілю. У 2007 р. в англійських школах було виявлено 700 тис. обдарованих дітей. Кожна школа отримує гроші, які повинні витратитися лише на розвиток програм для обдарованих учнів. Опікунська рада вирішує, на що їх витратити: на виявлення обдарованих (запрошення спеціалістів-психологів з університету, проведення тестування); підготовку вчителів (оплата за навчання в університеті, запрошення спеціалістів для проведення тренінгів); розробку навчальних програм (замовлення програм); придбання необхідного обладнання.

У ряді шкіл застосовується “подвійний план”, згідно з яким шкільні предмети поділяються на дві групи: “першої необхідності” й “елективні”. Після третього класу учні проводять половину дня з одним учителем, вивчаючи предмети першої групи (мова, фізкультура, природознавство). Друга половина дня присвячена елективним предметам (математика, іноземна мова, мистецтво та музика). Кожен учень працює за індивідуальною програмою.

Спеціальний державний департамент з перевірки якості освіти й відповідності освітнім стандартам три рази на рік перевіряє роботу школи з обдарованими учнями та її ефективність. Думка спеціалістів має важливе значення в оцінюванні ефективності роботи з обдарованими учнями. У 2007 р. на основі висновків незалежних

експертів була достроково припинена програма “Академія обдарованої і талановитої молоді”, яка була аналогом американської стратегії літніх шкіл для обдарованих. Неврахування таких особливостей, як короткі шкільні канікули та традиції проводити канікули з родиною, негативно вплинули на розвиток програми. Тому комісією було визначено нові підходи в роботі з обдарованими учнями на 2007–2010 рр. Відповідальним за розробку програми є відділ з освіти обдарованих і талановитих Державного департаменту зі справ дітей, шкіл та родини. Нова національна програма розробляється і впроваджується на конкурсній основі. Цікавою є інтерактивна програма “Нова академія для учнів”. Пропозицією можуть скористатися учні віком від 4 до 19 років. Робота академії побудована на он-лайнному спілкуванні, яке охоплює різні галузі науки, літератури й мистецтва та дає змогу обдарованим дітям працювати у власному режимі й темпі. Висока якість програм забезпечується за рахунок тісної співпраці з відомими університетами Англії (Оксфорд, Кембридж). Усі розробки програм здійснюються на конкурсній основі. В роботі беруть активну участь також приватні фонди. Так, наприклад інтернет-система для математично обдарованих учнів розробляється одним з університетів Кембриджа. У межах цієї системи організований онлайнвий математичний клуб, до складу якого входять 50 тис. учасників з 70 країн. Мета проекту – позашкільне збагачення, не пов’язане з іспитами й навчальними програмами для учнів, які захоплюються математикою і намагаються вирішувати складні завдання. Щомісячно в Інтернеті виходить журнал, у якому публікуються математичні завдання, розбираються та коментуються розв’язки учнів. Спеціалісти університету регулярно читають лекції з наступним обговоренням. Розклад занять, тематика, імена лекторів і умови реєстрації розміщують в Інтернеті на весь навчальний рік.

За даними Рапорту “Євридс” ефективними освітніми рішеннями у сфері роботи з обдарованими учнями є: заняття на більш високому рівні й у групах учнів з різним рівнем здібностей (можливість проведення диференційованих занять або включення до навчальної програми інших предметів); індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою в групах учнів з різним рівнем здібностей (індивідуальна програма навчання, створення в класах груп учнів з однаковим рівнем здібностей; створення умов, які мотивують обдарованих учнів до навчання); індивідуальне навчання або навчання за індивідуальною програмою в групах учнів з однаковим рівнем здібностей (учні з однаковим рівнем здібностей навчаються в одній групі); позашкільна робота з обдарованими учнями (позакласні заняття, які розвивають здібності учнів; літні школи; класи менторів); “швидка стежка” (можливість раніше скласти екзамен; вивчення усіх або окремих предметів у старших класах); фінансова допомога – діяльність Національної академії здібних і талановитих дітей і молоді, яка ініціює різні проекти для обдарованих учнів, робота спеціальних шкіл, що реалізують цілі, пов’язані з індивідуалізацією навчання згідно з вимогами, потребами й здібностями учнів).

У школах Англії існує диференціація двох видів навчання: внутрішня й зовнішня. Зовнішня – виражається в різноманітності специфічних форм організації навчального процесу, основними з яких є: 1) розподіл учнів за рівнем здібностей на основі результатів тестів, співбесіди; 2) розподіл учнів на певному етапі навчання за їх здібностями з певного ряду предметів; 3) навчання у групах “змішаних” здібностей. Зміст внутрішньої диференціації полягає в тому, що учні відповідно до домінуючих у них засобів пізнавальної діяльності й на основі академічних успіхів з окремих дисциплін можуть бути об’єднані в тимчасові навчальні групи. Викорис-

тання в навчальному процесі двох видів диференціації сприяє посиленню пізнавальної активності учнів, підвищує їх взаємоконтроль і відповідальність, а робота вчителя спрямована на творчу підтримку учнів.

Для задоволення освітніх потреб обдарованих учнів застосовуються такі форми навчання:

Бендинг (banding – розподіл на полоси) – розподіл учнів певної вікової групи залежно від рівня інтелекту на три широкі полоси. Після закінчення початкової школи 25% учнів переводяться до верхньої полоси, 50% – до середньої та 25% – до нижньої. З одного боку, це крок до кращого забезпечення навчальних потреб усіх учнів, з іншого, навчання орієнтовано на середнього учня, а потреби обдарованих учнів (2–3%) задовольняються не повністю.

Стримінг (streaming – розподіл на потоки) – метод групування учнів за здібностями, за якого утворюється багато потоків, що надають можливість створювати більш однорідні групи, ніж за розподілу на полоси. Цей метод застосовується в середній школі на другому–третьому році навчання. Ураховуючи той факт, що обдаровані учні не завжди можуть знайти своє місце в системі, для них створюються спеціальні потоки з додатковими предметами, що забезпечують більш високий темп навчання.

Сетинг (setting – розподіл на сети, групи) – групування учнів з окремих предметів за результатами успішності. Учень може бути в першому сеті з природничих наук і в останньому – з математики. Англійські педагоги вважають сетинг найбільш ефективною формою навчання з декількох причин: по-перше, заняття дають змогу визначати зміст, форми й методи навчання згідно з рівнем здібностей учнів, узгоджувати складність навчального матеріалу з рівнем підготовки кожного учня; по-друге, однорідний склад учнів стимулює кожного з них до підвищення індивідуальних показників успішності, надає можливість порівнювати власні успіхи з успіхами інших; по-третє, обдаровані діти, потенціал яких виявляється не в усіх предметах, мають умови для розвитку свого потенціалу. Крім того, сетинг є найбільш гнучкою формою навчання, оскільки за результатами успішності учень може бути переведений в інший сет [1].

У 2005 р. у країні реалізовано програму, метою якої є ідентифікація 5–10% обдарованих учнів. Цій групі учнів запропонована спеціальна підтримка й допомога, використання новітніх методів навчання (метод стимуляції та прискорений розвиток). З 1999 року регулярно проводяться академії канікул, учні середніх шкіл відвідують окремі заняття в університетах; організуються та проводяться національні олімпіади. У 2009 р. Державний департамент зі справ дітей, шкіл та родини запровадив пілотажний проект для обдарованих учнів “National Challenge”. Його метою є висока якість освіти для всіх учнів, зокрема обдарованих; індивідуалізація навчання; розпізнавання потенціалу учнів з проблемами [4]. Програма передбачає співпрацю зі школами, ідентифікацію здібностей обдарованих учнів, підготовку професійно-педагогічних кадрів; співпрацю з місцевою владою; підтримку спеціальних колективів, які займаються проблемами обдарованих дітей. До завдань місцевих влад належать: співпраця зі шкільними колективами, які займаються обдарованими дітьми; призначення кваліфікованого опікуна, завданням якого є співпраця зі школами та підтримка колективу. Програма містить інтернет-платформу, на якій розміщено матеріал для учнів, учителів і місцевої влади.

Цікавою є програма “Day a Week School” (школа одного дня). Програма пропонує обдарованим учням заняття з математики, філософії, тренінги креативного

або логічного мислення. Батьки й учні високо оцінюють проект. На їх думку, виконання домашніх завдань вимагало участі та ентузіазму усієї родини, а діти опрацьовували власну стратегію навчання й отримували задоволення від самого процесу навчання. Учителі, які проводили заняття, організовували неформальні групи, обмінювалися досвідом та планами.

В Англії існують інституції, які підтримують обдарованих учнів: Національна асоціація допомоги обдарованим дітям в освіті (NACE – National Association for Able Children in Education) та Інститут освіти у Вестмінстері (Westminster Institut of Education). Заслуговує на увагу й детальне вивчення робота Національної асоціації допомоги обдарованим дітям в освіті. Вона була заснована у 1984 році і об'єднує вчителів, шкільну адміністрацію, батьків обдарованих учнів та дослідників. Ця інституція існує за рахунок спонсорських внесків, контрактів з державними організаціями на проведення конкурсів, випуск методичних матеріалів для шкіл. Організація випускає власний науково-практичний журнал “Educating Able Children”. Метою є розповсюдження інформації про особливості обдарованих учнів, їх потреби в навчанні; виявлення проблем у навчанні обдарованих та їх широке обговорення на національному та регіональному рівні; ініціація і підтримка спеціальних проектів у роботі з обдарованими учнями; організація тренінгів для вчителів; незалежна експертиза навчальних програм, проектів і матеріалів для розвитку обдарованих; організація щорічних національних і регіональних конференцій; випуск книг, пов'язаних зі шкільною практикою роботи з обдарованими. Важливим результатом є стимулювання уряду до створення національної програми роботи з обдарованими учнями на державному рівні.

У 2007 р. були створені дев'ять Центрів досконалості (“Excellence Hubs”), які виконують функції регіональних центрів для обдарованих і талановитих учнів. Відповідальними за роботу є заклади вищої освіти й місцеве самоуправління. Метою є задоволення освітніх потреб обдарованих учнів. У кожному центрі 10% місць є безкоштовними для обдарованих учнів з найбідніших родин [2].

Щодо підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями, то зміст роботи з обдарованими дітьми міститься в навчальних програмах підготовки майбутніх учителів. Деякі університети надають певний обсяг знань у межах магістерської підготовки. Учителі можуть підвищити свій професійний рівень на курсах. Традиційні курси для вчителів пропонує університет Брукса в Оксфорді, який має багату бібліотеку з методичними розробками конкретних занять з усіх шкільних предметів та позашкільної діяльності, відеоматеріали, комп'ютерні ігри та програми.

Подальшого вивчення потребують питання підготовки педагогів до роботи з обдарованими учнями в англійських школах.

Список використаної літератури

1. Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rastalant.ru/.../Образ_модели%20и%20технол_работы%20с%20одар...
2. Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы [Электронный ресурс] / Л.В. Попова. – Режим доступа: psyjournals.ru/files/24498/psyedu_2009_n4_Popova.pdf.
3. Analiza rozwiązańsystemowych w obszarze poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego w krajach unii europejskiej i w krajach EFTA/EOG [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Analiza%20rozwiazan%20systemowych%20w%20UE_1_p.pdf.

4. Dyrda B. Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym Raport z badania case study w Wielkiej Brytanii, Finlandii, Niemczech, Austrii i Czechach [Електронний ресурс] / B. Dyrda // GfK Polonia dla projektu "Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym". – Режим доступа: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/462/badanie_elemetnow_systemu_pracy_z_uczniem_zdolnym_raport_idi.pdf.

5. Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie [Електронний ресурс]. (2008), tłum.E. Kolanowska, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. – Режим доступа: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Бочарова Е.А. Система работы с одаренными учениками в Великобритании

В статье рассмотрены современное состояние и особенности работы с одаренными учениками в Великобритании. Проанализированы принципы выявления и идентификации способностей одаренных школьников, определены направления современной практики обучения одаренных детей (индивидуализация, внутренняя и внешняя дифференциация обучения), рассмотрены эффективные формы обучения, используемые в английских школах ("бендинг", "сеттинг" и "стриминг"). Подчеркнуты роль и важность в поддержке и развитии способностей одаренных учеников таких организаций, как: Национальная ассоциация помощи одаренным детям и Институт образования в Вестминстере.

Ключевые слова: одаренность, творчество, развитие, стратегия обучения, дифференциация, Великобритания.

Bocharova E. The system of the work with gifted schoolchildren in Great Britain

The present-day state and the peculiarities of the work with gifted schoolchildren in Great Britain are covered in the article. The author analyses the principles of education and identification of the capabilities of gifted schoolchildren, defines the directions of the modern practice of teaching gifted schoolchildren (individualization, internal and external teaching differentiation), examines the effective forms of teaching, which are used in English schools ("bending" – dividing schoolchildren of the given age group depending on the level of the intellect into three wide ranges, "setting" – grouping schoolchildren according to the progress results in different subjects and "streaming" – a method of grouping schoolchildren according to their capabilities, with the help of which a lot of streams enabling one to create more homogeneous groups than while dividing into ranges are formed).

The author reveals the role and importance of supporting and developing the capabilities of gifted schoolchildren of the following leading organizations: National Association for Gifted Children, the aim of which is information dissemination concerning the peculiarities of gifted children, their educational needs; problems detection in teaching the gifted and their detailed discussion on the national and regional level; initiation and maintenance of special projects while working with the gifted children; organisation of trainings for teachers; independent expertise of curricula, projects and materials to develop the gifted; organization of annual national and regional conferences.

Key words: natural gifts, creativity, development, strategy of teaching, differentiation, Great Britain.

ТЕХНІКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито сутність, мету, стратегію, тактику та техніки професійно-педагогічного спілкування соціального педагога з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку у процесі перевиховання дітей, у роботі з їхніми батьками.

Ключові слова: професійно-педагогічне спілкування, функція спілкування, соціальний педагог, стратегія, тактика, техніка, прийом.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною та педагогічною значущістю проблеми, необхідністю її розв'язання на основі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з важковиховуваними учнями (дезадаптивною поведінкою). Важливо починати працювати з дітьми саме молодшого шкільного віку як вікового періоду активного формування особистості дитини, її позитивних і негативних особливостей. У педагогічно занедбаних дітей 6–9 років спостерігаються такі феномени поведінки: смисловий бар'єр, ефект неадекватності, схильність до адитивної й делінквентної поведінки [1; 7]. Наявна підготовка соціальних педагогів не забезпечує повною мірою досвід роботи з важковиховуваними дітьми початкової школи. Молодий спеціаліст зазнає значних труднощів, коли йдеться про професійно-педагогічне спілкування з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку [1].

У науковій літературі відомі теоретичні й практичні напрацювання педагогів і психологів (Л. Божович, Л. Виготський, І. Дубровін, Д. Ельконін, В. Запорожець, А. Леонтьєв, Б. Ліхачов, В. Мухіна, Д. Фельдштейн та інші), які стосуються теоретико-методологічних основ формування й соціалізації особистості в молодшому шкільному віці. Концептуальні основи формування важковиховуваності сформульовано у працях П. Бельського, Л. Зюбіна, Н. Максимової. Проблеми підготовки майбутнього соціального педагога розглядали М. Васильєва, К. Віцукаєва, В. Костіна, А. Рижанова, С. Харченко [1; 2; 5–7]. Форми, методи роботи соціального педагога з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку розкрито в сучасних дослідженнях Б. Гнідої, В. Киричука, Л. Михєєвої, Т. Окушко, Г. Товканець [3; 4; 7]. Незважаючи на певні досягнення у вивченні цієї проблеми, практика свідчить про те, що сьогодні необхідно активізувати пошук нових ефективних шляхів роботи з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку, до яких можна зарахувати методи професійно-педагогічного спілкування соціального педагога з учнями.

Мета статті – розкрити сутність, мету, стратегію, тактику й техніки професійно-педагогічного спілкування соціального педагога в роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку.

У дослідженнях психологів, педагогів можна простежити взаємозв'язок поняття “спілкування” з категорією “діяльність”. У психології поняття “спілкування” визначено як: багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, породжений їх потребами у спільній діяльності; здійснювану знаковими за-

собами взаємодію суб'єктів, спричинену потребами спільної діяльності (А. Петровський, М. Ярошевський); як процес, що не обов'язково зумовлений потребами у спільній діяльності, а може бути й самомотивованим процесом (Б. Ломов). У педагогіці спілкування трактують як систему (прийомів та навичок) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й вихованців, змістом якої є обмін інформацією, справляння виховного впливу, організація відносин за допомогою комунікативних засобів (А. Хуторський).

У контексті соціально-педагогічних досліджень Б. Гнідої, В. Киричука, З. Карпенко, Г. Товканець [3; 4] під професійно-педагогічним спілкуванням соціального педагога розуміємо особливий вид професійної соціально-педагогічної діяльності, яка полягає в організації активного цілеспрямованого впливу на особистість важковиховуваного учня з метою виховання, перевиховання учнів та виправлення наявних відхилень у формуванні особистості і її поведінці.

Аналіз праць зазначених авторів дав змогу виявити та розкрити сутність функцій професійно-педагогічного спілкування соціальних педагогів у роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку: пізнання особистості (спостереження, виявлення, моніторинг та аналіз проблем особистісного розвитку, поведінки дитини); обмін інформацією (ознайомлення з відомостями); організація діяльності; самоутвердження (спрямованість особистості на виділення й реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків); профілактика (запобігання асоціальної поведінці); корекція та реабілітація (перевиховання, відновлення позитивного способу поведінки, взаємодії дитини, відповідно до вимог середовища).

За допомогою функціонального аналізу професійно-педагогічного спілкування соціальних педагогів у роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку встановлено, що спілкування з ними залежить від професійно-особистісних властивостей соціального педагога, вибору ним педагогічної стратегії (пріоритетні напрями дій на кожному з етапів спілкування), тактики (концептуальна дія, яка здійснюється у вигляді одного або більше конкретних завдань) і техніки (сукупність засобів, методів) спілкування стосовно кожного окремого учня початкової школи з урахуванням його індивідуальних властивостей, тих відхилень, які наявні в його поведінці й зумовлюють важковиховуваність учня.

Це дало змогу виділити такі види стратегічних завдань професійно-педагогічного спілкування соціального педагога в роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку: довготривалі (перспективи розвитку дитини), основні (соціально-виховні завдання, що забезпечують оптимальну взаємодію у мікросередовищі) та орієнтовані на внутрішні тенденції розвитку дитини. Ці завдання зумовлюють спрямованість тактики та техніки професійно-педагогічного спілкування соціального педагога в роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку на єдність можливих результатів корекції поведінки важковиховуваної дитини й умов її досягнення як основи особистісного розвитку дитини.

Стратегія, тактика та техніка професійно-педагогічного спілкування соціального педагога пов'язані між собою. Соціально-педагогічні тактичні дії базуються на аналізі стратегічної складової спілкування та допомагають реалізовувати основну стратегічну лінію роботи з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку. Технічні компоненти спілкування допомагають соціальному педагогу реалізувати тактичні завдання в кожній окремій комунікативній ситуації відповідно до виявлених особистісних розладів у поведінці важковиховуваних учнів.

Реалізація професійно-педагогічного спілкування соціального педагога в роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку потребує застосування техніки формування взаєморозуміння, відносин між учасниками педагогічної взаємодії. Це, зокрема, спосіб вступу в контакт (прийоми формування атракції), спрямований на закріплення шляхом використання в спілкуванні з важковиховуваним учнем найрізноманітніших соціально-педагогічних прийомів формування в учня емоційно позитивного ставлення до вчителя, довіри до його слів і дій.

Організація цілеспрямованого професійно-педагогічного спілкування з учнем з метою виправлення відхилень у формуванні особистості та поведінці потребує використання сукупності вербальних і невербальних засобів спілкування. Ці засоби можуть бути успішно реалізовані тільки за умови відповідної організації мовлення вчителя й несловесних компонентів техніки комунікації (жести, міміка, поза, контакт очей, тон, темп, інтонація). Для досягнення позитивного результату спілкування необхідно створити відповідну просторово-часову організацію спілкування з важковиховуваними учнями. При цьому слід ураховувати їх індивідуально-психологічні властивості (темперамент, характер, здібності), а також біоритми.

Рефлексивне й нерефлексивне слухання, оптимальне поєднання заохочення та покарання, використання оціночного судження, сугестії, можливостей просторово-часової організації спілкування – все це складові техніки професійно-педагогічного спілкування соціальних педагогів у роботі з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку.

Особливої уваги потребують техніки професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми, які перебували в надзвичайно несприятливих сімейних умовах. У таких випадках техніки розраховані на тривалий процес спеціальних організованих впливів. До них належать техніки професійно-педагогічного спілкування: формування особистісної значущості учнів; оперативного втручання; формування особистісної значущості дитини в сім'ї. Незалежно від проблем важковиховуваних дітей слід створити систему професійно-педагогічного спілкування з дитиною шляхом створення цілісної організації життєдіяльності дітей, компенсації і пристосування їх до педагогічних вимог.

Висновки. Встановлено, що реалізація можливостей професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними учнями молодшого шкільного віку залежить від багатьох факторів: особистісно-професійних властивостей учителя, рівня його психологічної й педагогічної культури, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; знання індивідуально-психологічних властивостей учнів і вибору правильної стратегії, тактики, техніки спілкування стосовно кожного важковиховуваного учня; взаємодії соціального педагога з батьками учнів. Наведено узагальнені техніки спілкування: формування розуміння, взаємовідносин (спосіб вступу в контакт, прийом атракції, прийоми формування довіри до вчителя; комунікації – жести, міміка, поза, контакт очей, тон, темп, інтонація); рефлексивне й нерефлексивне слухання; оптимальне поєднання заохочення та покарання; використання оціночного судження, сугестії, можливостей просторово-часової організації спілкування; формування особистісної значущості учнів; оперативного втручання; формування особистісної значущості дитини в сім'ї).

Перспективними напрямками дослідження можуть бути розробка педагогічних умов професійно-педагогічного ефективного спілкування соціального педагога з учнями девіантної поведінки; підготовка майбутніх соціальних педагогів до профе-

сійно-педагогічного спілкування з учнями з девіантною поведінкою під час проходження педагогічної практики.

Список використаної літератури

1. Васильєва М.П. Актуальні проблеми підготовки майбутнього соціального педагога для освітньої галузі в сучасних умовах / М.П. Васильєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. ак. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Х. : ХНПУ, 2011. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 110–116.
2. Віщукаєва К.М. Підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / К.М. Віщукаєва. – Одеса, 2012. – 22 с.
3. Гніда Т.Б. Проблема класифікації важковиховуваних учнів / Т.Б. Гніда // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. ак. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Х., 2011. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 26–32.
4. Карпенко З.С. Корекція поведінки важковиховуваних учнів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / З.С. Карпенко. – К., 1999. – 43 с.
5. Костіна В.В. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В.В. Костіна // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2012. – Вип. 36. – С. 205–209.
6. Рижанова А.О. Професійна підготовка соціального педагога до “викликів” культурно-інформаційного суспільства / А.О. Рижанова // Соціальний педагог – спеціаліст із соціального виховання: матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю підготовки соціальних педагогів у ХДАК, 15-річчю кафедри соціальної педагогіки, 27 жовтня 2011 р. / під ред. проф. А. Рижанової та ін. – Х. : ХДАК, 2011. – 137 с.
7. Товканець Г.В. Стратегія, тактика і техніка педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку : навч.-метод. посіб. / Г.В. Товканець. – Ужгород : УжДУ, 1999. – 75 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2013.

Василенко А.В. Техники професійно-педагогічного об'єднання соціального педагога в роботі з трудновоспитуємими учнями молодшого шкільного віку

В статті розкрито сутність, ціль, стратегія, тактика і техніки професійно-педагогічного об'єднання соціального педагога в роботі з трудновоспитуємими учнями молодшого шкільного віку в процесі перевоспитання дітей, в роботі з їх родителями.

Ключевые слова: професійно-педагогічне об'єднання, функція об'єднання, соціальний педагог, стратегія, тактика, техніка, прийом.

Vasylenko A. Techniques of a social teacher's professional pedagogical communication at work with intractable pupils of primary school age

This article reveals essence, goal, strategy, tactics and techniques of professionally pedagogical communication of a social teacher at work with intractable pupils of primary school age in a process of re-education of pupils and work with their parents.

It is proved that the term “communication” is regarded as contacts between people, ways of subjects' cooperation (psychology), methods and skills of normal social and psychological cooperation between teacher and pupils. Content of this term is an exchange of information (pedagogic).

It is stated that professional pedagogical communication of a social teacher is a particular kind of a professional social and psychological work. It lies in organization of an active purposeful impact on the personality of intractable pupils with the aim to bring up, re-educate and correct the deviations in forming of personality and behavior.

The functions of professional pedagogical communication of a social teacher at work with intractable pupils of primary school age are revealed. These functions are: personality cognition; exchange; organization of work; self-establishment; preventive function; correction and rehabilitation.

The bases of the social teacher's effective communication with intractable pupils are determined. They are: teacher's personal and professional properties, his/her level of psychological and pedagogical culture, verbal and non-verbal communication skills; scientific approach to the determination of strategic tasks (long-term tasks are perspectives of a child's development, main tasks are social and educational problems, individual tasks are oriented on the inner development of a child); deliberate choice of pedagogical tactic and technique of communication considering every pupil with his/her individual characteristics of intractability and social teacher's cooperation with parents.

It is proved that realization of professional pedagogical communication of a social teacher at work with intractable pupils of primary school age demands application of such techniques: forming of mutual understanding, relationships (ways of getting in contact, method of attraction, methods of forming trust to teacher); communications (gestures, facial expressions, eye contact, tone, tempo, intonation); reflexive and non-reflexive hearing; optimal unification of encouragement and punishment; use of evaluative judgment; forming of pupils' personnel significance; operative intervention; forming of pupils' personnel significance in a family.

In the article we note that it is necessary to create a system of professional pedagogical communication with a child by creating a completed organization of a children's vital activity, compensation and their adaptation to the pedagogical demands.

Key words: *professional pedagogical communication, function of communication, social teacher, strategy, tactic, technique, method.*

УДК: 37.034

О.Н. ВАСИЛЕНКО

СРЕДСТВА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье раскрыты средства формирования христианской культуры, изучены возможности их влияния на формирование духовно-нравственного становления учащихся в процессе воспитания.

Охарактеризованы особенности средств духовно-нравственного воспитания в светской и православной педагогике, раскрыты факторы, влияющие на способы использования этих средств.

Ключевые слова: нравственность, духовность, мораль, средство, духовно-нравственное воспитание, христианское воспитание, учащиеся.

Постепенный переход общества от гуманизации и гуманитаризации воспитательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях к созданию среды духовного самоусовершенствования личности ученика обозначен в нормативных документах образования. Законами Украины “Об образовании”, “О защите общественной морали”, Указами Президента Украины “О национальной доктрине развития образования”, “Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012–2021 годы”, “Национальная программа патриотического воспитания граждан, формирования здорового способа жизни, развития духовности и укрепления нравственных основ общества” подчеркивается, что национальное воспитание должно обеспечивать обогащение духовности и культуры народа. В документах сформулированы основы духовной направленности национальной идеи, принципы и содержание нравственного воспитания, способствующие консолидации украинского народа в процессе развития гражданского общества и правового государства.

В Концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в учебных заведениях Украины определена цель духовно-нравственного воспитания как воспитание подрастающего поколения, способного руководствоваться в жизни духовно-нравственными ценностями, основывающимися на принципах духовности народа. Реализация поставленной цели в концепции связывается с идеей возвращения к главному принципу педагогики – приоритету ценностей духовно-нравственного воспитания над материально-экономическими. Поэтому воспитание в Концепции уточняется как передача следующим поколениям традиционной духовной иерархии ценностей, благодаря которым усваиваются лучшие достижения отечественной культуры [5].

В нормативных документах заложены ценностные ориентиры, определяющие дальнейшее приобщение ребенка к культуре, восприятие и осмысление им духовных ценностей. Несмотря на это, в современных программах воспитания прослеживается диссонанс рациональных и эмоциональных подструктур личности, в должной мере не используется накопленный историко-культурный опыт духовно-нравственного воспитания, не рассматриваются средства христианского воспитания ребенка. Вместе с тем, современная педагогическая наука и школьная практика характеризуются отсутствием фундаментальных организационных, содержательно-методических разработок духовно-нравственного воспитания учащихся на основе

базовых ценностей национальной и мировой культуры. Поэтому актуальность выбранной проблемы исследования обусловлена еще и потребностью разработки соответствующего содержательно-методического материала и средств восприятия подрастающим поколением духовно-нравственных ценностей.

Основы духовно-нравственного воспитания в своей глубинной сути раскрываются в учениях Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Феофана Затворника, Василия Великого как пути духовного становления человека, как духовный опыт внутреннего мировоззрения, выражающегося человеческими средствами в виде музыки, живописи, в слове. Сущность духовно-нравственного воспитания определялась как совокупность элементов общечеловеческого (Н. Пирогов), гражданского (Н. Демков), нравственно-религиозного (К. Ушинский) воспитания, как церковно-православный, государственный приоритет и элемент рационального бытия человека. В современных работах педагогов-ученых уделяется внимание формированию нравственных качеств (как основы духовности) учащихся с учетом национальных традиций, семейных ценностей. Так, Т. Тхоржевская рассматривает христианскую культуру как духовную среду формирования народа; Г. Круль, П. Редькина разрабатывают основы преобразования духовно-нравственных ценностей в личностные убеждения и поступки [6, с. 17–18]; Л. Бойко-Бойчук, Л. Буркова, В. Синицын выстроили Концепцию духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в учебных заведениях Украины [5].

Историко-педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения раскрыты в научных работах С. Ан, В. Беляева, О. Мень (проблемы светского обучения и взаимодействие школы и церковных учреждений); В. Ворожбит (опыт организации общей работы школ, общественных и церковных учреждений, семьи для решения задач духовно-нравственного воспитания в школах Украины (середина XIX – начало XX в.)) [1].

Беседы с учащимися и их родителями показали, что они проявляют интерес к христианским традициям, духовным основам своего народа. Однако в реальной жизни наблюдается деградация нравственности, упадок морали, низкий уровень духовности. Сегодня остаются методически не разработанными средства формирования христианской культуры и не изучены возможности их влияния на формирование духовно-нравственного становления учащихся в процессе обучения (семья – детский сад – школа – вуз).

Цель статьи – раскрытие сущности, значения средств духовно-нравственного воспитания учащихся на современном этапе реформирования учебных заведений.

Использование в воспитании духовно-нравственных традиций христианства, форм народной педагогики способствует формированию у учащихся моральных качеств, осмыслению жизненных явлений и своих поступков. Первичное ознакомление детей с этими знаниями происходит уже в семье, когда ребенка воспитывают в любви, в школьном возрасте – на занятиях по этике, при ознакомлении с христианскими традициями. Содержание предмета направлено на формирование христианской культуры через духовно-нравственное становление личности во всех сферах ее жизнедеятельности.

Сегодня христианская культура, хотя и не в достаточно полном объеме, уже является неотъемлемой частью содержания современного образования. Формирование духовно-нравственных основ в школе рассматривают с разных точек зрения: как систематическую, поэтапную деятельность; как компонент формирования христианской культуры у учащихся; как содержание воспитания, направленное на фо-

рмирование моральных ценностей в семье, в обществе; как преобразование духовно-нравственных ценностей в структуру личности на основе самоанализа и самооценки в обучении; как внутреннее согласие и готовность следовать духовно-нравственным ценностям в жизни; как включение личности в деятельность, имеющую нравственно-ценную направленность, т. е. практическую реализацию духовно-нравственных ценностей [4–7; 12].

В философии понятие нравственности приравнивается к понятию мораль. Мораль (лат. *mores* – нравы) – нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом) [10, с. 191–192]. С. Ожегов понятие “нравственность” определяет как “внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами” [8, с. 414]. А духовность он определяет как “относящийся к области духа” [8, с. 156]. В. Даль рассматривает “духовность как бестелесный, с одного духа и души состоящий; ...умственные и нравственные силы, разум и воля” [2]. Нравственные качества личности представляют собой совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и к обществу.

Средством воспитания является обязательный элемент оснащения учебно-воспитательного процесса, который составляет вместе с содержанием образования его информационно-предметную среду. Использование понятия “средство” в психолого-педагогической литературе неоднозначно. На современном этапе развития науки сущность данного понятия трактуется очень широко: все, что находится между субъектом и желанным продуктом деятельности (материальные объекты, речь, понятия, технологии, методы деятельности и даже отдельные ее части). С позиции В. Краевского и И. Лернера можно рассматривать средства воспитания на теоретическом уровне (в широком смысле) – сам процесс воспитания, и на уровне реализации процесса воспитания (в узком смысле) – совокупность объектов и процессов, служащих источником учебно-воспитательной информации и инструментом (средствами) для усвоения содержания опыта старшего поколения, развития и формирования учащихся [9]. Под средствами воспитания также понимают инструментальный, с помощью которого достижение цели становится эффективным, все то, с помощью чего выполняется этот процесс [5]. Под средствами в современной светской педагогике понимают специально разработанные инструменты труда воспитателя, учителя (М. Скаткин), совокупность предметов, идей, явлений и способов действий (В. Лазарев), материальные, духовные (Ю. Бабанский), идеальные (А. Хуторской) или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности воспитательного процесса, коррекции результатов и достижения цели воспитания [9; 11]. Раскрытие сущности средств светского воспитания, с помощью которых моделируются основные направления, содержание морального, нравственного воспитания, дает возможность рассматривать их как средства духовно-нравственного воспитания.

В отличие от светской педагогики, в которой средства духовно-нравственного воспитания направлены на достижение цели морального воспитания, в православной педагогике они рассматриваются как средства духовно-нравственного роста личности, определяющиеся, “главным образом, степенью духовного и физического развития личности” [4, с. 343]. Так, протоиерей Н. Маслов отмечает, что средства

духовно-нравственного возрастания направлены на развитие у человека лучших качеств его природы, на развитие и укрепление добродетелей. Возрождение человека совершается при желании и личных усилиях его самого [7, с. 62]. Совершается обновление жизни в человеке, – пишет святитель Феофан Затворник, – не механически, а внутренними произвольными изменениями или решениями [12].

Под средствами формирования христианской культуры понимаем материальные и духовные объекты, используемые в образовательном процессе в качестве носителей информации и инструмента воспитания духовных ценностных отношений, создания условий для возникновения духовных эмоциональных состояний и чувств, перехода на субъект-субъектное взаимодействие на занятии. Историко-педагогический анализ практики достижений философов, педагогов, ученых [1; 3; 9; 11] в духовно-нравственном воспитании учащихся школ XIX–XX в., современной народной педагогики [3; 6; 7; 12] позволил обобщить способы, средства, использовавшиеся в воспитании христиан. К ним относим привитие детям живого слова, чувства Божьего Откровения через обязательное изучение Священной истории, Закона Божьего; формирование патриотического чувства при изучении родиныведения; распространение среди учеников книг для душевного роста; живой пример родителей, воспитателей, учителей; использование средств украинских воспитательных традиций. Духовно-нравственные средства определяются фольклорным наследием, традициями православного верования, народными обычаями, семейным и гражданским воспитанием, уважительным отношением к историческому прошлому народа.

Установлено, что виды и способы использования средств духовно-нравственного воспитания зависят от таких факторов: исторически созданной воспитательной среды; уровня религиозного верования окружающих; традиций духовно-нравственного воспитания; единства принципиальных положений государственного образования и идей этнопедагогики; теоретико-методологических основ духовно-нравственного воспитания; методических разработок, мастерства учителей-организаторов духовно-нравственного воспитания учащихся в учебных заведениях.

Как известно, классификация средств в учебно-воспитательном процессе рассматривается в зависимости от положенного в её основу признака. Однако данные учебные средства не могут формировать стремления, желания и помыслы внутреннего мира ребёнка. Следует отметить, что комплекс средств светской и христианской педагогики как носителей информации и инструмента деятельности преподавателя в формировании мировоззрения учеников, прежде всего, должны отражать духовно-нравственный стержень общества, национальный характер народа, культурные традиции и образ жизни, этические и нравственные законы, эстетические идеалы.

Выводы. Таким образом, комплекс средств только тогда будет способствовать достижению цели духовно-нравственного воспитания, когда он будет направлен на становление у учащихся цельного мировоззрения и устойчивой системы духовных ценностей.

Рассмотренные вопросы не охватывают всех аспектов формирования духовно-нравственных качеств подрастающего поколения средствами христианской культуры. Дальнейшее исследование предполагает изучение форм, методов, средств формирования духовно-нравственных качеств будущих социальных педагогов как основы их профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Ворожбит В.В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект) : монографія / В.В. Ворожбит. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. – 374 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М., 1994. – Т. 1. – С. 112.
3. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика : учеб. пособ. / С.Ю. Дивногорцева. – М. : ПСТГУ, 2004. – 195 с.
4. Игумен Георгий (Шестун). Православная школа / Г. Шестун. – М. : Про-Пресс, 2004. – 368 с.
5. Концепция духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в учебных заведениях Украины [Электронный ресурс] / сост. : иерей А. Кудрявцев ; А. Каневский, протоиерей Б. Огульчанский, к. н. Л. Бойко-Бойчук, В. Синицын и др. /; ОО “Украина Православная”. – Режим доступа: orthodox-fund@ukr.net.
6. Круль Г.Л. Основы православной педагогики / Г.Л. Круль, Л.И. Редькина. – Севастополь : Рибэст, 2008. – 188 с.
7. Маслов Н.В. Христианское воспитание как основа русской педагогики / Н.В. Маслов. – М. : Самшит-издат, 2006. – 504 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка : [ок. 57000 слов] / С.И. Ожегов ; [ред. Н.Ю. Шведова]. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Н. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 838 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
12. Шестун Е. Христианская педагогика / Евгений Шестун. – М. : Про-Пресс, 2001. – 576 с.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Василенко О.М. Засоби духовно-морального виховання учнів

У статті розкрито засоби формування християнської культури, вивчено можливості їх впливу на формування духовно-морального становлення учнів у процесі виховання. Охарактеризовано особливості засобів духовно-морального виховання у світській і православній педагогіці, розкрито фактори, що впливають на способи використання цих засобів.

Ключові слова: моральність, духовність, мораль, засіб, духовно-моральне виховання, християнське виховання, учні.

Vasilenko O. Means spiritually-moral education of students

In article means of formation of Christian culture are opened, possibilities of their influence on formation of spiritual and moral formation of pupils in the course of education are studied.

It is established that the documents of the legal framework of education formulated the principles of spiritual orientation of the national idea, the principles and content of moral education, contributing to the consolidation of the Ukrainian people in the development of civil society and the rule of law.

In the Concept of spiritual and moral education of younger generation in educational institutions of Ukraine a definite purpose of spiritual and moral education as education of the younger generation, capable to be guided in life by spiritual and moral values which are based on the principles of spirituality of the people.

The analysis of school records revealed showed that in programs of education the dissonance of rational and emotional substructures of the personality is traced, the saved up historical and cultural experience of spiritual and moral education isn't used, means of Christian education of the child aren't considered.

It is established that bases of spiritual and moral education on the deep essence reveal in doctrines of orthodox philosophers, pedagogical works of scientists-teachers, dissertation modern researches.

On the basis of the analysis of the concepts “morals”, “moral”, “spirituality”, “means”, “educational tool” the concept “means of formation of Christian culture” as the material and spiritual objects used in educational process as data carriers and the instrument of education of the spiritual valuable relations, creations of conditions for emergence of spiritual emotional conditions and feelings, transition to subject and subject interaction on occupation is specified.

Differences of means of spiritual and moral education in secular pedagogics (achievement of the purpose of moral education) and in orthodox (spiritual and moral increase of the personality) are opened.

On the basis of the historical and pedagogical analysis of achievements in spiritual and moral education of pupils (XIX–XX), modern national pedagogics ways, means which were used in education of Christians are generalized. Factors of changes of types and ways of use of means of spiritual and moral education are opened.

It is proved that the complex of means only will promote then to achievement of the purpose of spiritual and moral education when it will be directed on formation at pupils of integral outlook and steady system of cultural wealth.

Key words: *moral, spirituality, morals, means, spiritual and moral education, Christian education, pupils.*

ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ УЧНЯ НА СУЧАСНОМУ РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ

У статті розглянуто зміни на сучасному ринку праці, викликані широким використанням інформаційних технологій у всіх галузях виробничої, наукової та освітньої діяльності. Зроблено висновок про те, що системі освіти необхідно враховувати зміни на ринку праці. Обґрунтовано пропозиції щодо поглиблення вивчення інформаційних технологій, починаючи із середньої школи. Наведено мотивацію до вивчення інформаційних технологій, визначено перспективи розвитку ринку праці ІТ-фахівців.

Ключові слова: система освіти, ринок праці, підвищення ефективності виробництва, інформаційні технології, ІТ-фахівці.

Актуальність проблеми зумовлена кардинальними змінами на сучасному ринку праці України, до яких привело широке використання інформаційних технологій у всіх галузях виробничої та наукової діяльності, та потребою суспільства і держави у відповідних змінах у системі освіти з метою задовольнити цю потребу.

Розвиток інформаційних технологій зумовив значні кількісні і змістовні зміни у різних сферах виробничої діяльності. Кардинальні зміни на ринку праці є предметом досліджень багатьох науковців та державних установ України. При підготовці статті нами були враховані дані, одержані з праць В. Горник, Т. Кір'ян, М. Корчун, А. Чикуркової, В. Ярошенко та багатьох інших, а також дані Державної служби зайнятості України та Державної служби статистики України.

Метою статті є аналіз стану сучасного ринку праці України та обґрунтування підвищення ролі вивчення інформаційних технологій у середніх і вищих навчальних закладах з метою задоволення потреб держави та суспільства як у ІТ-фахівцях, так і у фахівцях інших галузей, які зможуть кваліфіковано використовувати інформаційні технології у своїй фаховій діяльності.

Сучасна система освіти, як жодна інша галузь людської діяльності, має оперативно й адекватно реагувати на соціальні, економічні та науково-технічні потреби суспільства і, більше того, прогнозувати їх і готувати фахівців для задоволення цих потреб. Однією з основних цілей освіти є забезпечення умов для підготовки особистості до якісного виконання своїх професійних обов'язків в інтересах особистості і суспільства. Традиційна освіта формувалася в умовах бурхливого розвитку природничих наук і, як наслідок, задовольняла потреби суспільства у фахівцях у галузі хімії, фізики, біології, математики і т. д., тоді як сьогодні широке використання комп'ютерів і мережевих технологій внесло значні зміни в потреби суспільства в тих чи інших спеціальностях. У зв'язку з глобальним упровадженням інформаційних технологій у всі сфери виробничої діяльності значна частина існуючих професій втрачає свою популярність, переходить у розряд незатребуваних, а фахівцям традиційних галузей для виконання своїх професійних обов'язків необхідна додаткова ґрунтовна підготовка в галузі інформаційних технологій [3].

На сьогодні добробут розвинених держав визначається не наявністю і обсягом природних ресурсів, а розвитком, використанням та продажем високих технологій.

Найбільш розвинені і багаті держави отримують більше ніж 2/3 валового внутрішнього доходу за рахунок розробки високотехнологічних процесів, що використовуються як засоби підвищення ефективності виробництва та як досить дорогий товар, продаж якого дає відчутний прибуток [2; 3].

У щорічному звіті Нацкомісії, що здійснює держрегулювання у сфері зв'язку та інформатизації України, з посиланням на дослідження Exploring Ukraine IT Outsourcing Industry 2012 визначено, що Україна посідає четверте місце у світі за кількістю сертифікованих ІТ-фахівців після США, Індії та Росії [9].

За даними дослідження Exploring Ukraine IT Outsourcing Industry 2012, українські ВНЗ щороку випускають близько 16 тис. фахівців у сфері інформаційних технологій, але тільки 4–5 тис. з них працевлаштовуються за фахом. Разом з тим, фахівці сфери ІТ є найбільш затребуваними кандидатами на ринку праці: на одного фахівця у цій сфері може припадати до п'яти відкритих вакансій.

Загальна кількість ІТ-фахівців України в кінці 2012 р. становила понад 215 тис. осіб, з них близько 25 тис. осіб – сертифіковані програмісти, які працюють на експорт [9].

У 2015 р. очікується, що кількість нових робочих місць у сфері ІТ досягне 168,5 тис., з них 106 тис. – в ІТ-експорті, 62,5 тис. – на внутрішньому ринку. Усього в галузі інформаційних технологій в Україні буде задіяно 350 тис. фахівців (в експортному сегменті – близько 125 тис. осіб, на внутрішньому – близько 225 тис.), а зростання галузі в 2015 р. становитиме 5 млрд дол. США. За оцінками Світового банку, до 2015 р. Україна може вийти на 6-те місце у світі за обсягом ІТ-експорту. Внутрішній сегмент ІТ теж буде зростати дещо повільнішими темпами – 5–10% на рік.

Ураховуючи динаміку розвитку галузі, потреби держави в ІТ-фахівцях і надалі будуть зростати.

В Україні 1/5 частина молодих людей у віці від 15 до 24 років не залучена ні в освіту, ні у виробничу діяльність. Високий рівень безробіття серед молоді зумовлений не тільки економічною кризою, а й відсутністю необхідних знань і навичок для працевлаштування [6]. Навчання комп'ютерних технологій, які на сьогодні необхідні в будь-якій галузі людської діяльності, в тому числі і в робітничих спеціальностях, – це серйозна проблема сучасної системи освіти, покликаної готувати людей до життя в умовах вивчення інформаційних технологій. Вона вимагає як великих знань, так і творчого підходу, самостійності при виконанні конкретних завдань, вміння приймати рішення на основі аналізу даних, розвиває самостійність мислення та ініціативу. Незважаючи на те, що комп'ютер уже давно став звичайним побутовим пристроєм і сучасні школярі та студенти проводять за ним багато часу щодня, говорити про те, що вони вміють працювати на комп'ютері, буде занадто оптимістично, адже набір тексту, спілкування в соціальних мережах, комп'ютерні ігри та навіть пошук інформації, з якої компонують малоосмислені реферати, курсові та контрольні роботи, назвати РОБОТОЮ на комп'ютері не можна.

Більшість “асів” комп'ютерних ігор стають безпорадними, отримавши досить прості завдання: оформити документ, створити макрос, виконати табличний розрахунок, зробити аналіз даних таблиці, створити зведену таблицю, захистити файл, виконати роботу над документом із групою співавторів, проілюструвати набір даних діаграмою, розробити найпростіший інтернет-сайт і т. д., але ж усі ці завдання, не кажучи про більш складні, є елементами найпростішої офісної діяльності, і знати їх слід буквально зі шкільної лави. Очевидно, що вивчення інформатики має починатися, як мінімум, із середніх класів середньої школи і включати в себе як ви-

вчення основ апаратної частини сучасних комп'ютерів і технічних принципів функціонування комп'ютерних мереж, так і класифікації і формування програмного забезпечення комп'ютерів і комп'ютерних мереж, роботи з офісними додатками, основ захисту інформації, сервісів Інтернету та основ програмування. При методично правильно складеній послідовності вивчення матеріалу, що передбачає логічно зв'язний перехід від найпростіших основ до більш складних понять, програм і завдань, навчання інформаційних технологій не викликає особливих проблем в учнів.

Вивчення інформаційних технологій настільки наочно, а інтерфейс сучасного програмного забезпечення настільки адаптований до інтуїтивного сприйняття, що, вивчивши основи і виявивши закономірність використання декількох програмних засобів, учень може самостійно просуватися у навчанні, що розвиває його ініціативність і творчий підхід.

Полегшенню засвоєння матеріалу сприяють як спеціально розроблені методичні посібники, так і довідкові системи кожного з програмних продуктів, що вивчаються. При достатньому досвіді використання довідкової системи, отримавши інформацію про функціонал певного програмного засобу і конкретне завдання щодо його використання, учень цілком може впоратися із завданням самостійно, що підвищить його самооцінку і мотивацію до вивчення інформаційних технологій.

Мотивація до вивчення інформаційних технологій очевидна і дуже висока:

- конкурентні переваги під час вступу до ВНЗ і працевлаштування;
- високий рівень доходів у галузі інформаційних технологій (хто не чув про Біла Гейтса або Марка Цукерберга!);
- можливість використання інформаційних технологій при вивченні інших освітніх дисциплін у будь-якій професійній діяльності;
- престижність знань і навичок роботи на комп'ютері та в мережі в молодіжному середовищі;
- і основне – бурхливий розвиток ІТ-технологій і постійне зростання потреби ринку праці в ІТ-фахівцях.

Висновки. Володіння інформаційними технологіями значно підвищує конкурентоспроможність учня на ринку праці України, тож вивчення інформаційних технологій має стати пріоритетним у сучасній системі освіти. Це потребує перегляду навчальних планів у бік збільшення терміну вивчення інформаційних технологій, використання в навчальному процесі сучасних комп'ютерів та програмного забезпечення, створення відповідного методичного забезпечення та розробки методики проведення занять, яка б давала змогу не тільки опановувати знання та навички роботи на комп'ютері, а й використовувати одержані знання при вирішенні практичних проблем.

Список використаної літератури

1. Гаркавенко Н.О. Проблеми зайнятості та безробіття на національному ринку праці / Н.О. Гаркавенко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2008. – № 4. – С. 168–172.
2. Горник В.Г. Оцінка ролі та місця України у міжнародних економічних відносинах / В.Г. Горник // Економіка та держава. – 2011. – № 3. – С. 125–127.
3. Кір'ян Т. Створення конкурентного ринку праці в умовах інтеграції України у світову економічну систему / Т. Кір'ян // Україна: аспекти праці. – 2008. – № 5. – С. 3–11.
4. Корчун М. Шляхи підвищення економічної активності та зайнятості молоді на ринку праці України / М. Корчун // Україна: аспекти праці. – 2008. – № 1. – С. 35–39.
5. Чикуркова А.Д. Напрями державного регулювання регіональних ринків праці / А.Д. Чикуркова // Економіка АПК. – 2009. – № 4. – С. 138–142.
6. Ярошенко В. Проблема конкурентоспроможності національного ринку праці України / В. Ярошенко // Україна: аспекти праці. – 2008. – № 6. – С. 10–17.

7. Ярошенко Г. Развитие механизма взаимодействия рынка труда и профессиональной освіти Украины / Г. Ярошенко // Украина: аспекты труда. – 2007. – № 6. – С. 25–30.
8. Основные показатели рынка труда (ежегодные данные) [Электронный ресурс] // Государственная служба статистики Украины. – Режим доступа: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
9. Официальный сайт Государственной службы занятости Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dcz.gov.ua>.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Гвозденко М.В. Изучение информационных технологий как способ повышения конкурентоспособности учащегося на современном рынке труда Украины

В статье рассмотрены изменения на современном рынке труда, вызванные широким использованием информационных технологий во всех отраслях производственной, научной и образовательной деятельности. Сделан вывод о том, что системе образования необходимо учитывать изменения на рынке труда. Обоснованы предложения по углублению изучения информационных технологий, начиная со средней школы. Приведена мотивация к изучению информационных технологий, указаны перспективы развития рынка труда IT-специалистов.

Ключевые слова: система образования, рынок труда, повышение эффективности производства, информационные технологии, IT-специалисты.

Gvozdenco M. Study of information technologies as an element of competitiveness on the current labor market of Ukraine

One of the main goals of education is to provide conditions for the preparation of the individual to the quality performance of their professional duties in the interests of the individual and the society

The modern system of education, more than any other branch of human activity, should be promptly and adequately respond to the social, economic, scientific and technical needs of the society and, furthermore, to predict them and train professionals to meet these requests.

Due to the global implementation of information technologies in all areas of industrial activity, much of the existing professions are losing their popularity, they go into the category of unclaimed, and experts traditional industries require additional thorough training in the field of information technologies to perform their professional duties, that is, the development of information technologies led to significant quantitative and meaningful changes in the various fields of industrial activity

It is clear that the study of science must begin at least from the middle years of secondary school and include both learning the basics of modern computer hardware and technical principles of operation of computer networks, as well as the classification and formation of computer software and computer networks, work with office applications, the basics of information security, Internet services, and basic programming.

The article deals with the changes in the modern labor market, caused by the extensive use of information technologies in all sectors of industrial, scientific and educational activities. The conclusion is that the education system must take into account the changes in the labor market. Proposal to extensive studying of information technologies from secondary schools are substantiated. Motivation to the study of computer technology in secondary schools is given Labor market prospects of the development of labor market of IT-specialists are specified.

The article deals with the changes in the modern labor market, caused by the extensive use of information technologies in all sectors of industrial, scientific and educational activities. The conclusion is that the education system must take into account the changes in the labor market. Proposal to extensive studying of information technologies from secondary schools are substantiated. Motivation to the study of computer technology in secondary schools is given Labor market prospects of the development of labor market of IT-specialists are specified.

Key words: education, labor market, increasing the efficiency of production, information technologies, IT-specialists.

ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ВАД ВАЖКОВИХОВУВАНИХ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті наведено визначення понять “умова”, “соціально-педагогічна умова”, викладено сутність соціально-педагогічних умов корекції особистісних вад важковиховуваних учнів на прикладі загальноосвітнього навчального закладу. Запропоновані три соціально-педагогічні умови враховують відповідні чинники та рівні прояву.

Ключові слова: умова, соціально-педагогічні умови корекції, важковиховувані учні, молодші школярі.

В умовах трансформації українського суспільства особливої гостроти набули проблеми соціальної сфери, призвівши до ускладнень у соціальному вихованні дітей, які важко піддаються педагогічним впливам (важковиховувані). Виникла необхідність створення системи вчасної корекції відхилень у поведінці дитини шляхом створення системи соціально-педагогічних умов.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці концептуальні засади роботи з важковиховуваними дітьми відображено у працях Б. Алмазова, П. Бельського, Л. Зюбіна, В. Кашенка; особливості корекції учнівської поведінки з відхиленнями – у публікаціях М. Алемаскіна, В. Войтко, О. Зотова, В. Кондрашенко, В. Ткаченко; класифікації важковиховуваних дітей розробили Л. Керімов, Є. Кравцова, О. Личко, Г. Медведєв, І. Невський, Т. Писарева, Є. Погребняк, Д.І. Фельдштейн; проблеми діагностики й корекції “важких” учнів розробили Г. Айзенк, С. Белічев, А. Ковальов, Н. Максимова, Б. Пашнев.

Мета статті – уточнити зміст поняття “умова корекції”, обґрунтувати соціально-педагогічні умови корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку в загальноосвітньому навчальному закладі.

Науково-теоретичне обґрунтування сукупності соціально-педагогічних умов корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку необхідно розпочинати з визначення сутності поняття “умови корекції”.

У філософському енциклопедичному словнику поняття “умова” визначено як те, від чого залежить інше, що робить можливим наявність речі, предмета, стану, процесу [13]. У лексичних словниках “умова” тлумачиться як: обставина, від якої щось залежить; вимога, яка висувається однією стороною до іншої; усна чи письмова згода про щось; правило, що встановлене у якійсь сфері життєдіяльності; обставина, у якій щось трапляється [4; 5]. У межах соціальної педагогіки під умовами (соціалізації) розуміють сукупність обставин, що виникають під впливом різноманітних чинників, які діють у соціальному середовищі [7].

Отже, під умовами розуміють обставини, впливи, вимоги й чинники, що дають змогу змінити результативність різноманітних соціально-педагогічних процесів і явищ.

Процес соціально-педагогічної корекції особистісних вад важковиховуваних учнів охоплює всі сфери життєдіяльності особистості в молодшому шкільному віці, тобто є соціально детермінованим. Для визначення соціально-педагогічних умов

корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку необхідно розглядати цей процес у контексті індивідуальних характеристик і потенційних можливостей дитини, а також середовищних впливів, які зумовлюють суперечності в ході його реалізації. З метою визначення сприятливих умов корекції дітей початкової школи застосуємо факторний підхід, що базується на основі вивчення сукупності чинників [2].

У будь-якому соціальному середовищі діють певні чинники, які й визначають характер взаємодії цього середовища з особистістю. “Фактор” (чинник) розглядають у сучасній науковій літературі як умову, рушійну силу будь-якого процесу, явища [7].

На дитину молодшого шкільного віку (6–10 років) впливають три групи факторів, які зумовлюють особистісні характеристики взагалі та особистісні вади, зокрема. Внутрішні фактори діють усередині навчального закладу (внутрішнє середовище ЗНЗ) при контактуванні учня з педагогами, медичним персоналом, однолітками, які виступають суб’єктами впливу. Джерело зовнішніх чинників перебуває за межами ЗНЗ (зовнішнє середовище ЗНЗ). Суб’єктами впливу є батьки, родина вихованця, друзі, педагоги, колективи тощо. В. Бойко називає їх макро-, мезо- та мікрофакторами [2].

На процес соціально-педагогічної корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку впливає сукупність чинників: об’єктивний (відбиває реальність, що існує незалежно від особистості), суб’єктивний (його визначають загальні характеристики, притаманні людині як представнику певної групи), особистісний (відбиває індивідуальні характеристики людини, від яких залежить успішність її контактів із соціальним середовищем) і людський (зумовлений роллю особистості в процесі взаємодії із соціальним середовищем) [2; 5; 7].

В основі розробки соціально-педагогічних умов лежать також ідеї В. Нікітіна [11], який визначає людину як члена соціуму в єдності її індивідуальних і суспільних характеристик, набуття соціального статусу, соціального функціонування, що діє на індивідуальному, середовищному та соцієтальному рівнях.

Соціально-педагогічні умови корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку можна визначити як спеціально організовані педагогічні обставини (сукупність заходів), що створюються на соцієтальному, середовищному й індивідуальному рівнях і сприяють підвищенню ефективності (посилюючи ефект) виправлення недоліків у поведінці учнів молодшого шкільного віку, тобто такі, що чинять позитивний вплив на засвоєння дітьми соціального досвіду, сприяють залученню їх до соціуму та формуванню в них здатності до самовизначення під впливом макро-, мезо- та мікрофакторів.

Отже, визначимо *першу соціально-педагогічну умову*: індивідуалізована соціально-педагогічна допомога молодшим школярам у формуванні їх соціально схвальної поведінки на основі залучення до особистісно значущої діяльності для виправлення (зменшення) прояву особистісних вад.

Так, про виправлення *особистісного* розвитку свідчить низький рівень прояву особистісних вад, таких як тривожність, імпульсивність, агресивність; *соціального* – активна позиція у структурі класного колективу, висока соціальна активність, високий або задовільний рівень взаємин в учнівському колективі, позитивний соціальний статус; *поведінкового* – низький рівень прояву різних типів важковиховуваності.

Загальна схема корекційної роботи для дітей різних типів важковиховуваності включає декілька напрямів:

- для важковиховуваних учнів педагогічно занедбаного типу: встановлення довірливих стосунків із дитиною та створення для неї ситуації психологічного комфорту, формування в дитини позитивної самооцінки та мотивації досягнення, створення умов для підвищення рівня успішності у провідній діяльності; вироблення правильних навичок поведінки та спілкування; підвищення рівня саморегуляції; розвиток моральних уявлень; формування позитивних життєвих перспектив, виділення шляхів його самореалізації, сфер самоповаги;

- для важковиховуваних учнів конституційного типу: навчання учня розпізнавати небезпечні для нього ситуації, а саме ті, які впливають на найбільш уразливі “місця найменшого опору”; формування здібності “об’єктивізувати” небезпечні для дитини ситуації; розширення діапазону можливих способів поведінки у важких ситуаціях;

- для ситуативного типу: визначення зони дезадаптації та вирішення конфліктної ситуації;

- для власне важковиховуваного типу: створення умов для адекватного сприймання педагогічного впливу; подолання розгалуженості відносин у всіх сферах життєдіяльності дитини; винаходження можливості для контактування з подоланням бар’єра розгалуженості відносин; зміна системи ставлення до себе й інших; формування адекватного ставлення до себе (вироблення адекватного еталона оцінки методом системи багатобічного оцінювання).

Отже, найдоцільнішими для впровадження першої педагогічної умови в практику ЗНЗ є два шляхи: нейтралізація проявів особистісних вад і важковиховуваності на індивідуальному рівні, формування позитивної, соціально схвальної поведінки та спілкування.

На думку В. Філіппова [1], задоволення потреб дитини можливе за наявності взаємозв’язку з відповідними видами діяльності: грою, спілкуванням, предметно-пізнавальною, особистісною, соціально значущою, соціально-виховною, навчальною діяльністю. Таким чином, саме внесення певних змін у середовище навчального закладу з метою надання учням нових можливостей для прояву активності, самореалізації, самоствердження створює ситуацію, у якій соціально-педагогічна корекція стає максимально успішною.

Р. Овчарова [8] стверджує, що успішність процесу соціально-педагогічної корекції залежить від урахування соціально-педагогічної ситуації розвитку дитини та від проведення такої корекції паралельно і з дитиною, і з її мікросоціумом.

Зберігаючи загальну ідею С. Подмазіна, ми модифікували її зміст, який було покладено в основу визначення *другої соціально-педагогічної умови*, – включення дитини до активної взаємодії з мікросередовищем, спрямованої на підвищення соціальної активності та статусу учня в колективі однолітків, на успішну самореалізацію дитини в ньому. Реалізація цієї умови передбачає урізноманітнення можливостей для взаємодії важковиховуваних учнів із мікросередовищем на основі узгодження особистісних прагнень і потреб дітей із нормативними цілями, цінностями соціуму.

Процес соціально-педагогічної корекції в цьому контексті можна представити у вигляді об’єктивних моментів людської діяльності, спрямованих на досягнення значущих цілей дитини [2]. Зміни, що відбуваються під час цього процесу, мають двосторонній характер: змінюється суб’єкт корекції (реалізується активність учня, він набуває нових соціальних знань, умінь, навичок, розвиває самоконтроль і само-

корекцію) і змінюється діяльність навчального закладу (у ньому виникають нові можливості для реалізації активності індивіда, формування соціальних і рефлексивних знань, умінь, навичок дитини).

Отже, для втілення другої соціально-педагогічної умови необхідним є забезпечення роботи як із дітьми (з метою підвищення їх соціальної активності та статусу в учнівському колективі), так і з сім'єю (з метою забезпечення основи для підтримки дитини під час корекційної роботи з нею), задля чого доцільно застосовувати тренінгові цикли, спрямовані на активізацію діяльності дитини в родині, виконання сімейних обов'язків.

Наступною розглянемо *третю умову* як налагодження співпраці соціальних інститутів зі школою та родиною щодо зниження негативних проявів важковиховуваності молодших школярів. Саме в межах певної територіальної громади складається відповідне соціально-культурне, виховне середовище, спроможне здійснити й корекційну роботу з важковиховуваними молодшими школярами.

Обов'язковим є створення умов для формування в учнів позитивного досвіду взаємодії із соціальним середовищем, готовності чинити опір його негативним впливам. Тож виконання третьої умови на рівні територіальної громади передбачає налагодження співпраці шляхом організації й координації діяльності соціальних інститутів виховання.

Сім'я займає пріоритетне місце як інститут, який здійснює первинну й головну соціалізацію дитини. Зусилля навчального закладу мають бути спрямовані не на спробу підмінити вплив сім'ї, а на те, щоб установити контакт із сім'єю, відновити сприятливий мікроклімат у ній. Видається плідною ідея І. Гребенникова про доцільність забезпечення педагогічної освіти батьків при підготовці й проведенні корекційних заходів [7]. Найефективнішими формами соціально-педагогічної корекції є проведення спільно з батьками заходів відповідного просвітницького змісту.

Актуальне підключення до роботи з корекції важковиховуваних учнів профільних позашкільних закладів, ЗНЗ, розташованих неподалік, закладів культурно-дозвільної діяльності, спортивно-оздоровчих закладів, правоохоронних, соціальних служб, громадських, політичних, релігійних та етнічних організацій, які справляють позитивний вплив на соціально-педагогічну корекцію.

Реалізація соціально-педагогічної умови передбачає доповнення навчального закладу раніше не властивими йому функціями з координації, організації роботи в мікрорайоні, районі, місті, територіальній громаді, реалізується ідея "відкритої соціально-педагогічної системи", сутність якої полягає в розширенні й зміцненні її взаємодії з життям, усіма соціальними інститутами [6; 14]. Ознайомлення учнів з роботою різних товариств, гуртків, творчих колективів, які діють у мікрорайоні, сусідній школі, будинках творчості, надасть їм можливість брати участь у роботі цих організацій. Координатором такої взаємодії має бути соціальний педагог.

Дозвілля дітей виявляє свою суть як об'єкт педагогічних зусиль різноманітних соціальних інститутів, що склалися історично (сім'я, школа, культурно-дозвільні, спортивно-оздоровчі й позанавчальні заклади, включаючи державні бібліотеки, музеї, театри, кінотеатри, будинки творчості, філармонії, клуби при навчальних закладах і за місцем проживання, громадські та приватні аматорські організації, стадіони, басейни, залізниця, іподром). Участь дитини в діяльності спортивно-оздоровчих закладів (басейнів, спортивних клубів, стадіонів, спортивних майданчиків, оздоровчих секцій) є змістом корекційної функції, виправлення фізичного й соціального неблагополуччя.

Варто враховувати в корекції напрями валеологічної діяльності соціального педагога: формування дбайливого ставлення до здоров'я всіх учасників педагогічного процесу; упровадження здоров'язбережних традицій; профілактика й корекція соціальних девіацій (тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, токсикоманії); соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику й дітей пільгового контингенту.

Ще одним соціальним інститутом є засоби масової інформації (ЗМІ) – періодичні друковані видання, радіо, телебачення, кіно- та відеопродукція, Інтернет. За умови правильної організації та доцільної координації взаємодії дітей молодшого віку із ЗМІ можна отримати позитивні результати щодо соціально-педагогічної корекції, пропонуючи дітям необхідну інформацію про соціум, його закони, норми поведінки, проблеми, людські стосунки, явища й об'єкти природи тощо, формуючи в учнів уявлення про суспільну думку, смаки, інтереси, соціальні ідеали, світогляд тощо.

Отже, упровадження третьої соціально-педагогічної умови забезпечують два напрями корекції: переорієнтація пасивних форм роботи з дітьми на активні та інтерактивні щодо включення дитини в діяльність позашкільних закладів та гуртків на базі школи; актуалізація можливостей кожної дитини у формуванні оптимального рівня соціально-комунікативної, суспільно-корисної та дозвіллевої діяльності.

Як бачимо, виявлені суперечності процесу соціально-педагогічної корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку розгортаються на трьох рівнях: на рівні індивідуальному (з урахуванням вікових, психологічних і соціально-педагогічних особливостей дітей), на рівні середовища (різноманітні складові середовища закладу, родини, однолітків), на рівні територіальної громади (різноманітні громадські та державні організації, ВКМСД, ССД, ЦСССДМ, навчально-виховні позашкільні заклади, заклади відпочинку, культури й спорту тощо, які здійснюють у певному напрямі соціальне виховання взагалі й, зокрема, перевиховання дітей з особистісними вадами).

Висновки. Процес соціально-педагогічної корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку можливий у разі створення в навчальному закладі сукупності соціально-педагогічних умов. У межах визначеної сукупності соціально-педагогічних умов наявний взаємозв'язок, що підтверджують дані факторного підходу до процесу соціально-педагогічної корекції (об'єктивний, суб'єктивний, особистісний і людський чинники) та виявлені на підставі цього суперечності. Створюючи сприятливі умови соціально-педагогічної корекції особистісних вад учня, необхідно спиратися на дані про його стан здоров'я, індивідуальні та вікові особливості, характер його взаємодії з мікросередовищем, потенційні можливості, виявляючи та стимулюючи соціально схвальну поведінку.

Важливим аспектом є залучення до процесу соціально-педагогічної корекції всіх учасників педагогічного процесу з урахуванням їх інтересів, бажань, досвіду. При цьому сам процес може розглядатися в технологічному аспекті як керований, що розпочинається з усвідомлення проблеми, визначення мети, завдань, змісту, проектування результатів, вибору засобів корекції.

Подальшого дослідження потребують питання впровадження соціально-педагогічних умов корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку у реальний виховний процес у ЗНЗ.

Список використаної літератури

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV–XVII вв. / АПН СССР ; [сост. биогр. очерков и коммент. : С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрлов ;

- авторы вступ. ст. : Д.С. Лихачев, Г.М. Прохоров] ; ред.: С.Ф. Егоров и др. – М. : Педагогика, 1985. – 367 с.
2. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь : учеб. пособ. / В.В. Бойко. – СПб. : Союз, 2002. – 113 с.
 3. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація : метод. посіб. для соц. педагог. та практ. психолог. освітніх закладів / за заг. ред. О.М. Полякової. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 344 с.
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.: іл.
 5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 6. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки : книга для вчителя / З.Г. Зайцева. – К. : Рад. шк., 1991. – 77 с.
 7. Капська А.Й. Соціальна робота : навч. посіб. / А.Й. Капська. – К. : Центр навч. літ-ри, 2005. – 328 с.
 8. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2005. – 480 с.
 9. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
 10. Семенова Н.А. Соціально-педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра в сучасній сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н.А. Семенова ; Східноукраїн. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2005. – 25 с.
 11. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
 12. Товканець Г.В. Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.В. Товканець ; Ужгород. держ. ун-т. – Ужгород, 1999. – 183 с.
 13. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
 14. Харченко С.Я. Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова. – Х. : Основа, 2012. – 143 [1] с. – (“Соціальному педагогу”).
 15. Шарапова О.В. Комплексна програма вивчення і корекції відхилень поведінки молодших школярів / О.В. Шарапова // Нові технології навчання. – 2002. – Вип. 33. – С. 160–167.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013.

Гнедая Т.Б. Обоснование социально-педагогических условий коррекции личностных недостатков трудновоспитуемых учащихся младшего школьного возраста

В статье рассмотрены определения понятий “условие”, “социально-педагогическое условие”, изложена сущность социально-педагогических условий коррекции личностных недостатков трудновоспитуемых учеников на примере общеобразовательного учебного заведения. Предложенные три социально-педагогических условия учитывают соответствующие факторы и уровни проявления.

Ключевые слова: *условие, социально-педагогические условия коррекции, трудновоспитуемые учащиеся, младшие школьники.*

Gnedaja T. Ground of socialpedagogical terms of correction of personality defects of difficult students of midchildhood

In the article actuality of problem and necessity of her decision are outlined by creation of socialpedagogical terms. The analysis of the last researches and publications confirmed actuality and requirement in the decision of question of correction of важковиховуваності students. Clarification of maintenance of concepts and ground of socialpedagogical terms of

correction of personality defects of difficult students of midchildhood became the aim of the article in general educational establishment.

Exposition of basic material is begun from determination of essence of concept “terms of correction”. Philosophical encyclopaedic, lexical, socialpedagogical dictionaries are analysed to that end. For determination of favourable terms to the correction factor approach that is based on the basis of study of totality of factors was applied. To the article three groups of factors that influence on the child of midchildhood are driven. It is additionally indicated three levels of acquisition of social experience by a child. These factors and levels helped to set forth determination of concept “socialpedagogical condition”. In the article essence of three socialpedagogical terms of correction of personality defects of difficult students of midchildhood is also expounded on the example of general educational establishment. Realization of the first socialpedagogical condition at individual level envisages a few work assignments for every type of difficult student.

A socialpedagogical correction becomes maximally successful at bringing of certain changes in the environment of educational establishment that gives to possibility to the display of activity and self-realization students. Therefore for realization of the second socialpedagogical condition a necessity is providing of work both with children (with the aim of increase of them social activity and status in student’s collective) and with family (with the aim of providing of basis for support of child during correction work with her). Embodiment of the third socialpedagogical condition within the limits of certain territorial society envisages adjusting of collaboration to school and Family, establishments of culture and rest, profile out-of-school, law-enforcement, sporting-health establishments, social services, public, political, religious and ethnic to organization, mass medias that fold a corresponding sociocultural, educator environment and render positive influence on a socialpedagogical correction.

Conclusions and prospects of further secret services complete the article.

Key words: *condition, social-pedagogical terms of correction, difficult student, junior schoolboys.*

УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ У ШКОЛІ

У статті розкрито актуальність проблеми створення системи превентивного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. Визначено суть і складники (мета і завдання превентивного виховання; система цінностей професійної діяльності; основи знань практичної спрямованості; принципи, форми, методи, засоби) системи превентивного виховання. Обґрунтовано необхідність вимірювання якості управління системою превентивного виховання в школі. Розроблено кваліметричну модель оцінювання якості управління такою системою, визначено фактори та критерії оцінювання управлінської діяльності, запропоновано технологію оцінювання за розробленою моделлю.

Ключові слова: система, превентивне виховання, управління, загальноосвітній навчальний заклад, керівник, фактор, критерій, оцінювання.

Розбудова громадянського суспільства, зміна соціально-економічних умов поряд з позитивними явищами в державі, на жаль, спричинили і цілу низку негативних. За даними статистичних досліджень, упродовж минулого року неповнолітніми або за їх участю вчинено 14 238 злочинів. Стосовно дітей учинено 9677 злочинів, у тому числі 2885 – тяжких та особливо тяжких. Від протиправних діянь потерпіло 10 590 дітей, у тому числі 2961 малолітня дитина (до 14 років).

Про актуальність створення системи превентивного виховання в школі й удосконалення управління нею йдеться в “Методичних рекомендаціях з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2013/2014 н. р.”. Так, наголошено, що “особливої уваги потребують питання превентивного виховання” [4]. Загальновідомо, що саме превентивне виховання передбачає науково обґрунтовані та своєчасно вжиті заходи, спрямовані на запобігання виникненню життєвих колізій в окремих індивідів і “групах ризику”; збереження, підтримку й захист нормального життя та здоров’я дітей.

Після започаткованого 1994 р. контракту між ЮНЕСКО та Академією педагогічних наук України питання превентивної освіти і виховання стало пріоритетним у системі освіти. Особливої гостроти воно набуває в складних соціокультурних умовах, неврівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Девальвація загальнолюдських цінностей, втрата духовних орієнтирів, залучення до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції потребують відповідної переорієнтації освітньо-виховної політики, насамперед, навколо проблем виживання та збереження генофонду України, фізичного, психічного, соціального розвитку особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального середовища, створення цілісної системи підготовчих, запобіжних і профілактичних дій для “приборкання” негативних учинків, проявів асоціальної поведінки.

Сьогодні потрібні фахівці, які за своїм професійним призначенням здатні зосереджувати зусилля на залученні дітей до засвоєння вироблених людством цінностей, запобіганні відхиленням у поведінці, особливо тих, хто перебуває в несприятливих умовах виховання, характеризується негативною поведінкою, а також тих, хто став на шлях асоціальної і протиправної поведінки, забезпечуючи, таким чи-

ном, у роботі з конкретною сім'єю й особистістю своєчасну превенцію різного роду відхилень – соціальних, моральних, педагогічних.

Однією з головних цілей загальної середньої освіти є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, а складовими цієї мети є підтримка і стимулювання людини до активної життєдіяльності. Керівнику навчального закладу необхідно враховувати особливості управління системою превентивного виховання; на діагностичній основі проводити аналіз і планування діяльності за означеним напрямом з усіма учасниками навчально-виховного процесу – педагогами, учнями, батьками, громадськістю, забезпечити організацію і виконання спланованих заходів, контроль і регулювання результатів діяльності. Предметом спеціальної уваги керівника має стати підготовка педагогічного колективу до превентивного виховання [3].

Деякі аспекти зазначеної проблеми вже висвітлено в окремих дослідженнях. Теоретичні основи професійної підготовки вчителя до педагогічної діяльності, сутність і специфіка педагогічних умінь, механізми їх формування дослідженні багатьма філософами, психологами, педагогами: А. Алексюком, В. Бондарем, І. Зязюном, В. Кан-Каликом, В. Ковальовим, В. Семиченко, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним та іншими. Проблеми підготовки педагогічних кадрів нової формації на засадах особистісно орієнтованого підходу розв'язують у своїх працях І. Бех, Л. Кондрашова, В. Кремень, В. Лозова, В. Приходько, А. Реан, Л. Рибалко, О. Сухомлинська, Т. Суценок, Р. Черновол-Ткаченко та інші. Превентивна діяльність педагога, вихователя, класного керівника знайшла відображення у працях В. Алфімова, В. Оржеховської, О. Пилипенка, Г. Сагач та інших, які орієнтувалися на створення системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів у навчальних закладах різних типів – школі, гімназії, школі-інтернаті, закладах вищої освіти.

Проте проведений нами аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що рівень розробленості проблеми управління системою превентивного виховання в школі є недостатнім і, тим більше, не є вичерпним. Уточнення потребують фактори та критерії якості управлінської діяльності щодо створення й розвитку системи превентивного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ).

Метою статті є визначення суті системи превентивного виховання в школі, а також основних факторів і критеріїв якості управління цією системою.

На нашу думку, категорія “превентивність”, “превенція” є методологічним підґрунтям визначення превентивної педагогіки як предметного поля педагогічних досліджень, забезпечуючи передусім системне усвідомлення відповідних пізнавальних проблем і смислову орієнтацію в їх сукупності. Поняття “система” органічно пов'язане з поняттям цілісності, елементу, підсистеми, зв'язку, відношення, структури тощо. Аналізуючи систему превентивного виховання, будемо розглядати її як цілеспрямовану й керовану діяльність усіх шкільних підсистем (дидактичної, виховної, управлінської), що забезпечує теоретичну та практичну реалізацію заходів превентивного характеру – запобігання й подолання відхилень у поведінці школярів і запобігання розвитку різних форм їх асоціальної, аморальної поведінки. Дидактична підсистема охоплює методичну діяльність учителів, навчання учнів; виховна підсистема включає систему виховних превентивних заходів; управлінська підсистема забезпечує функціонування й розвиток системи превентивного виховання завдяки виконанню основних управлінських функцій: інформаційно-аналітичної,

планово-прогностичної, організаційно-координаційної, контрольно-оцінювальної, регулятивно-корекційної.

Складниками системи превентивного виховання ЗНЗ є: мета і завдання превентивного виховання; система цінностей професійної діяльності; основи знань практичної спрямованості; принципи, форми, методи, засоби та педагогічні технології, використовувані в превентивній роботі.

Мета превентивного виховання полягає у досягненні сталої відповідальної поведінки, сформованості імунітету до негативних впливів соціального середовища [5, с. 12]. *Головними завданнями превентивного виховання* є створення умов для формування позитивних якостей особистості у процесі різних видів трудової, навчальної, позашкільної та іншої діяльності; забезпечення соціально-психологічної діяльності, педагогічно зорієнтованої на протидію втягуванню дітей і молоді в негативні ситуації; надання комплексної психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги тим неповнолітнім, які її потребують; забезпечення адекватної соціальної реабілітації неповнолітніх, які вчинили протиправні дії чи зловживають психоактивними речовинами; стимулювання неповнолітніх до здорового способу життя; сприяння виробленню інтегрованих міждисциплінарних підходів до підготовки спеціалістів (педагогів, психологів, медиків, соціологів, юристів, соціальних працівників), навчання батьків тощо; об'єднання зусиль різних суб'єктів превентивної роботи. *Головними принципами* побудови системи превентивного виховання в ЗНЗ є такі: комплексність, системність, науковість, інтегрованість, мобільність, наступність, конкретність, реалістичність, етичність. Серед основних форм і методів превентивного виховання зазначимо такі: *форми*: психотерапія та консультування з питань виховання; сімейна терапія та система запобігання насильству в родині; терапія поведінки; психоаналіз; гештальт-терапія; психодрама; *методи*: діагностичні; інформаційні наради; соціальні та психологічні консультації; робота в середовищі; педагогічна допомога.

Центральною ланкою в системі превентивного виховання є професіоналізм керівника і якість управління системою превентивного виховання в школі. Отже, практика управління школою потребує розробки відповідної моделі для оцінювання діяльності керівника щодо створення й розвитку системи превентивного виховання, визначення факторів і критеріїв оцінювання якості управлінської діяльності за визначеним напрямом. Для цього нами було використано кваліметрію – наукову дисципліну, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів, предметів або процесів.

Для оцінювання якості управлінської діяльності щодо створення системи превентивної діяльності нами було розроблено кваліметричну модель (табл. 1). Кваліметрична модель – це норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що уможлиблює в математизованій формі відобразити рівень його (об'єкта) реального розвитку [1; 2].

Узагальнивши праці В. Григораша, Г. Єльнікової, О. Касьянової, З. Рябової, Т. Хлебникової, В. Циби, на основі загальної структури діяльності керівника навчального закладу нами було визначено характерні фактори діяльності щодо впорядкування роботи з превентивного виховання, а саме:

- робота навчального закладу щодо залучення учнів до навчальних занять;
- інформаційне забезпечення роботи з превентивної діяльності;
- планування роботи закладу з проблем превентивної діяльності;

- організація роботи з превентивного виховання з учасниками навчально-виховного процесу (педагоги, батьки, громадськість);
- науково-методичне забезпечення роботи з превентивного виховання;
- соціально-психологічне забезпечення роботи з превентивного виховання;
- превентивна робота з учнями.

Таблиця

**Кваліметрична модель оцінювання якості управління
системою превентивного виховання в школі**

Фактори	Вагомість	Критерії	Вагомість	Коеф. відпов. (Кі) 0–1
1	2	3	4	5
Робота навчального закладу щодо залучення учнів до навчальних занять	$m1=0,23$	1. Створення системи контролю за відвідуванням учнями навчальних занять. 2. Проведення профілактичної роботи з учнями щодо запобігання пропускам уроків без поважних причин. 3. Фактичний стан відвідування учнями навчальних занять	$V1=0,23$ $V2=0,27$ $V3=0,5$	
Інформаційне забезпечення роботи з превентивної діяльності	$m2=0,2$	4. Наявність нормативної бази з питань взаємодії школи та сім'ї, організації виховної роботи. 5. Систематизація та узагальнення інформації (облік дітей девіантної поведінки, неблагополучних сімей тощо). 6. Своєчасність і повнота доведення інформації до учасників НВП	$V4=0,25$ $V5=0,4$ $V6=0,35$	
Планування роботи з проблем превентивної діяльності	$m3=0,16$	7. Повнота аналізу діяльності педколективу щодо роботи з превентивного виховання. 8. Визначення головних завдань у роботі; передбачення спеціальних заходів з батьками, педагогами, учнями	$V7=0,4$ $V8=0,6$	
Організація роботи з превентивного виховання з учасниками навчально-виховного процесу (педагоги, батьки, громадськість)	$m4=0,13$	9. Організація роботи батьківського комітету. 10. Організація роботи батьківського університету. 11. Організація індивідуальної роботи з батьками та педагогами (правова освіта тощо). 12. Підвищення педагогічної культури педагогів і батьків. 13. Психологічні практикуми. 14. Спільна діяльність педагогів, батьків, учнів, громадськості	$V9=0,13$ $V10=0,14$ $V11=0,11$ $V12=0,16$ $V13=0,19$ $V14=0,27$	

Продовження табл.

1	2	3	4	5
Науково-методичне забезпечення роботи з превентивного виховання	m5=0,12	15. Розподілення функціональних обов'язків між керівниками й учителями щодо роботи з превентивної діяльності. 16. Наявність алгоритмів дій, таблиць, схем діяльності з управління системою превентивного виховання. 17. Підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів з проблем взаємодії з батьками. 18. Співпраця з органами місцевої влади, лікарнями й іншими установами	V15=0,5 V16=0,3 V17=0,1 V18=0,1	
Соціально-психологічне забезпечення роботи з превентивного виховання	m6=0,09	19. Урахування психологічних особливостей учасників НВП. 20. Вивчення психологічної готовності педагогічного колективу до роботи з превентивного виховання. 21. Психолого-педагогічна допомога вчителям, батькам у превентивній діяльності	V19=0,35 V20=0,28 V21=0,37	
Превентивна робота з учнями	m7=0,07	22. Виявлення "групи ризику" серед учнів. 23. Налагодження системи психокорекційної роботи з учнями, які цього потребують. 24. Рівень вихованості учнів. 25. Профілактика шкідливих звичок (паління, алкоголізм, наркоманія та ін.). 26. Профілактика антисоціальної поведінки (бродяжництво, статева розпуста тощо)	V22=0,1 V23=0,3 V24=0,21 V25=0,18 V26=0,21	

Наступним кроком стало встановлення критеріїв перелічених факторів. Після цього нами за допомогою ранжування було визначено вагомість критеріїв і показників. Для визначення вагомості було використано кваліметричний підхід, який забезпечує кількісну оцінку якості діяльності. На цьому етапі було використано основний метод кваліметрії – експертний. Для проведення групового експертного оцінювання було залучено кваліфікованих педагогів, яких визначили експертами. Під час проведення групового експертного оцінювання було дотримано умов закону розподілу експертних оцінок:

- число експертів $N > 10$ (нами було обрано 25 експертів);
- значення показників експертної вірогідності сумарне для кожного експерта;
- опитування необхідно проводити впродовж одного тура без обговорення, тобто індивідуальні експертні оцінки незалежні.

Було впорядковано склад експертної групи в кількості 25 осіб із числа найдосвідченіших педагогів і керівників шкіл, педагогічних працівників районних управлінь освіти, створено умови для індивідуальної роботи кожного експерта. За підсумками роботи експертів було складено кваліметричну модель оцінки якості управління системою превентивного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі (табл.), розроблено технологію оцінювання за створеною кваліметричною моделлю.

Коефіцієнт відповідності визначають за кожним критерієм за такою шкалою:

- 0** – критерій відсутній (або виявляється епізодично, менше ніж у 25% випадків);
- 0,25** – критерій слабо виражений (виявляється рідко, у 25–50% випадків);
- 0,5** – критерій недостатньо виражений (частково виявляється – не менше ніж у 50%, але не більше ніж у 75% випадків);
- 0,75** – критерій достатньо виражений (виявляється часто, більше ніж у 75%);
- 1** – критерій оптимально виражений (виявляється завжди, відповідає повною мірою).

Обчислювання значення кожного фактора здійснюють за формулою (1):

$$\Phi_i = m_i (V_1K_1 + \dots + V_iK_i), \quad (1)$$

де Φ – фактор, m – вагомість фактора, V – вагомість критерію, K – усереднений коефіцієнт відповідності, i – порядковий номер.

Загальну оцінку якості управлінської діяльності визначають за формулою (2):

$$O_{\text{заг.}} = \Phi_1 + \Phi_2 + \Phi_3 + \Phi_4 + \Phi_5 + \Phi_6 + \Phi_7, \text{ де } O_{\text{заг.}} \leq 1, \quad (2)$$

при цьому рівень управління системою превентивного виховання визначають за такою шкалою:

- 0 ≤ O заг. ≤ 0,5** – рівень критичний,
- 0,5 < O заг. ≤ 0,65** – рівень недостатній,
- 0,65 < O заг. ≤ 0,7** – рівень допустимий,
- 0,7 < O заг. ≤ 0,85** – рівень достатній,
- 0,85 < O заг. ≤ 1** – рівень високий.

Висновки. Отже, розробка факторів і критеріїв якості управлінської діяльності щодо створення й розвитку системи превентивного виховання в школі надасть змогу керівникам своєчасно виявляти прогалини, відхилення в цій роботі, проводити моніторинг діяльності ЗНЗ з превентивного виховання, скласти програму навчання педагогічних працівників основ превентивної діяльності.

Список використаної літератури

1. Григораш В.В. Організація діяльності керівника школи [Текст] / В.В. Григораш. – Х. : Основа, 2011. – 224 с.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія [Текст] / Г.В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999.
3. Жорнова О.І. Підготовленість учителя до превентивного виховання школярів як складова частина професійної культури [Текст] / О.І. Жорнова // Превентивне виховання : проблеми насильства : зб. наук.-практ. статей / за заг. ред. В.М. Оржеховської. – К., 2000. – С. 77–80.
4. Методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2013/2014 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36528/. – Назва з екрана.
5. Оржеховська В. Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді [Текст] / В. Оржеховська // Учитель. – 2000. – № 1–3. – С. 12–13.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.

Гречаник Е.Е. Управление системой превентивного воспитания в школе

В статье раскрыта актуальность проблемы создания системы превентивного воспитания в общеобразовательном учебном заведении. Определены сущность и составные части (цель и задачи превентивного воспитания; система ценностей профессиональной деятельности; основы знаний практической направленности; принципы, формы, методы, средства) системы превентивного воспитания. Обоснована необходимость измерения качества управления системой превентивного воспитания в школе. Разработана квалиметрическая модель оценки качества управления такой системой, определены факторы и критерии оценки управленческой деятельности, предложена технология оценивания по разработанной модели.

Ключевые слова: *система, превентивное воспитание, управление, общеобразовательное учебное заведение, руководитель, фактор, критерий, оценивание.*

Grechanik O. Management of preventive education system in schools

The article deals with the relevance of the problem of creating a system of preventive education in secondary schools. This issue is considered particularly in the “Guidelines on the organization of educational work in schools in 2013/2014”. Thus, the emphasis is on the fact that “preventive education requires special attention”. It is well known that it is preventive education envisages scientifically based and timely actions taken to prevent the occurrence of conflicts in life of some individuals and “groups at risk”; preservation, maintenance and protection of normal life and health of children.

One of the main objectives of secondary education is to create conditions for self-development, self-assertion of the individual, and components of this objective are to support and encourage the person to active life. School leaders should consider the particularities in management of preventive education system, according to the diagnostic basis, carry out an analysis and planning activities for the designated direction with all the participants of the educational process – teachers, students, parents, the public, to provide the organization and implementation of planned activities, control and management of the performance. The subject of special attention of the leader should be the training of the teaching staff of preventive education.

The essence and components of the preventive education system are identified. The concept of “system” is organically linked with the concept of integrity, element, subsystem, communication, relationship, structure, etc. Analyzing the system of preventive education, we consider it as purposeful and controlled activities of all school subsystems (didactic, educational, and administrative), which provide theoretical and practical implementation of preventive measures – preventing and overcoming behavioral disorders in schoolchildren and precluding the development of various forms of anti-social, immoral behavior. The constituent parts of the system for preventive education are: the purpose and tasks of preventive education, the system of values of professional activity; basic knowledge of practical orientation, principles, forms, methods, tools.

Key words: *sistem, preventive education, management, secondary school, manager, factor, criterion, evaluation.*

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ, ЗОКРЕМА ГУМАНІСТИЧНИХ, ЕТИЧНИХ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ, НА ЗАНЯТТЯХ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ГУРТКА

У статті розкрито виховні аспекти формування ціннісних орієнтацій школярів на заняттях валеологічного гуртка, зокрема гуманістичних, етичних та екологічних, а також: пізнання, самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, відповідальності особистості. Показано особливості групової роботи з вихованцями в позашкільному закладі, наведено дані педагогічного експерименту, проведеного з учнями для виявлення ефективності валеологічних занять. Доведено, що розроблений та впроваджений комплекс валеологічних заходів позитивно впливає на формування ціннісних орієнтацій та стан здоров'я школярів.

Ключові слова: виховання, розвиток, здоров'я, школярі, ціннісні орієнтації, валеологія, гурток, позашкільний заклад.

На сучасному етапі розвитку України від молодого покоління вимагається володіння знаннями, вміннями та навичками для адаптації та самореалізації у соціумі. Модно будувати кар'єру в різних сферах життя. Збереження, розвиток та відновлення здоров'я, формування ціннісних орієнтацій на цьому шляху вкрай необхідні. Для цього в шкільному середовищі проводяться різні види позакласних заходів: олімпіади, гуртки, оздоровчі акції, проекти, наукові роботи МАН тощо. Однак фізичне й психічне здоров'я, як і моральні якості молодого покоління, згодом погіршуються. Педагогічний зміст роботи з особистісного становлення школяра полягає в тому, щоб допомагати йому просуватися від елементарних навичок поводження до більш високого рівня, де необхідні самостійність прийняття рішення і моральний вибір. Успішність цього виду діяльності у формуванні здорових моральних і духовних ціннісних орієнтацій школяра і залежить від грамотності педагога, різноманітності застосовуваних ним методів та емоційного відгуку дітей.

Проблему формування ціннісних орієнтацій особистості вивчають за такими напрямками: дослідження суті понять “духовність” (В. Андрущенко, Л. Веккер, А. Гелен, М. Каган, Ф. Лазарев, Л. Лівшиць, Ж. Маценко, В. Слободчиков, В. Франкл, Е. Фромм та інші) і “ціннісні орієнтації” (К. Абульханова-Славська, О. Арзамасцев, О. Здравомислов, О. Какурін, І. Кон, А. Ручка, Р. Рибо та інші); духовний розвиток особистості в системі освіти (Л. Аза, Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, М. Гончаренко, Т. Гринько, В. Долженко, О. Заболотська, В. Ледньов, О. Омельченко, Т. Санникова, В. Слободчиков, О. Сухомлинська, Т. Сущенко та інші); аксіологічні засади освітнього процесу (Є. Білозерцев, І. Ісаєв, Б. Лихачов, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Є. Шиянов та інші); дослідження проблеми формування духовних цінностей студентської молоді (В. Долженко, Є. Костик, Ю. Корницька, Н. Набіуліна, О. Плавуцька та інші), проблема духовно-морального виховання на засадах критичного мислення (І. Загашев, Л. Києнко-Романюк, Д. Клустер, М. Weinstein, R. Paul, M. Lipman, J. Kohlberg, P. Freigo та інші) [2].

За визначенням у тлумачному словнику, цінність – це: 1) важливість, значущість; 2) явище або предмет, що має ту або іншу значущість; важливий, істотний у якому-небудь відношенні [3].

Орієнтація означає “уміння розбиратися в якихось обставинах, у ситуації” [3]. Тобто, у широкому розумінні, ціннісні орієнтації можна визначати як усвідомлення людиною певних цінностей, відношення до них, а також уміння застосувати їх у конкретних ситуаціях.

У деяких випадках поняття “цінності” та “ціннісні орієнтації” не розрізняють і використовують як синоніми. Але аналіз суті цих понять у філософських, соціологічних, психологічних та культурологічних дослідженнях доводить їх відмінність. Так, у філософії цінності визначаються як людське, соціальне й культурне значення певних об’єктів і явищ, що відсилає до світу належного, цільового, смислової підстави, Абсолюту [4]; ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, що сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й соціальної адаптації, що відокремлюють значуще від незначущого через (не) прийняття особистістю певних цінностей, які усвідомлюються як рамка граничних смислів та основних цілей життя, а також визначають прийнятні засоби їх реалізації [4].

У психології цінністю є деякий об’єкт (у тому числі й ідеальний), який має життєво важливу значущість для суб’єкта (індивіда, групи, верстви, етносу); ціннісні орієнтації – особливе, суб’єктивне, індивідуалізоване й мотивоване відображення в психіці й свідомості людини, соціальної групи цінностей суспільства на конкретному етапі історичного розвитку [12].

У соціології цінності виражають особливе суспільне ставлення, завдяки якому потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певних соціальних якостей, не пов’язаних безпосередньо з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ. Ціннісні орієнтації визначають світоглядні або ідеологічні основи оціночних суджень об’єкта про навколишню дійсність, ті або інші її боки, сфери, об’єкти, що утворюють змістовний бік спрямованості особистості [13].

Культурологія визначає цінності як найважливіші компоненти людської культури поряд з нормами та ідеалами. Їх існування укорінене в екзистенціальній активності суб’єкта, культурній творчості, в його діалозі з іншими людьми, що зорієнтований не тільки на галузь істотного, а й на значуще, нормативно-належне. У ціннісних орієнтаціях відбивається комплекс духовних детермінант діяльності людей або окремої людини, а також відповідних їм соціально-психологічних утворень, які інтерпретуються в позитивному ракурсі їх значень [10].

Метою статті є висвітлення виховних аспектів формування ціннісних орієнтацій школярів, зокрема гуманістичних, етичних та екологічних, на заняттях валеологічного гуртка.

Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості належить до найактуальніших виховних аспектів суспільного життя та завжди потребує глибокого наукового обґрунтування.

Виховання – третій суттєвий фактор розвитку й формування особистості та особистісних якостей. Воно коректує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості. На відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, виховання визначається як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціа-

лізації (шкільне, сімейне, релігійне виховання); як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам і одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Роль виховання оцінюється по-різному, причому діапазон цих оцінок дуже широкий – від ствердження його повного безсилля і безглуздя (за несприятливої спадковості й поганих впливів середовища) до визнання єдиним засобом зміни людської природи.

Сучасна психологічна наука пропонує такі критерії вихованості:

1. Відповідність поведінки, ставлень, установок людини моральним вимогам суспільства.
2. Гармонійне поєднання всіх видів виховання в поведінці, ставленнях, діяльності.
3. Рівень практичного прояву в особистості почуття відповідальності, самостійності, активності.
4. Співвідношення в установках і поведінці людини колективізму-індивідуалізму, альтруїзму-егоїзму.
5. Співвідношення внутрішнього гуманізму й зовнішньої вихованості.
6. Особливості поведінки в ситуації безкарності та поза примусом і контролем.
7. Поведінка в ситуації емоційного напруження, стресових, екстремальних ситуаціях.
8. Рівень самоладання, орієнтація, ясність мислення.
9. Здатність творчо змінювати поведінку в нестандартних умовах [6].

Поняття “розвиток особистості” та “формування особистості” дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми. Виділяють три види розвитку й формування особистості: стихійний, цілеспрямований, саморозвиток і самоформування.

Людська особистість розвивається в анатомо-фізіологічному, психічному, соціальному напрямках. Анатомо-фізіологічні зміни – збільшення і розвиток кісткової та м'язової систем, внутрішніх органів, нервової системи. Психічні зміни – передусім розумовий розвиток, формування психічних рис особистості. Набуття соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві – соціальний розвиток особистості [8].

Розвиток особистості залежить від спадковості, середовища та виховання. Його джерелом і внутрішнім змістом є такі внутрішні і зовнішні суперечності: процеси збудження і гальмування; в емоційній сфері – задоволення і незадоволення, радість і горе; між спадковими даними і потребами виховання; між рівнем розвитку особистості й ідеалом: оскільки ідеал завжди досконаліший за конкретного вихованця, він спонукає до самовдосконалення особистості; між потребами особистості та моральним обов'язком: щоб потреба не вийшла за межі суспільних норм, вона “стримується” моральним обов'язком людини, сприяючи формуванню здорових матеріальних і духовних потреб особистості; між прагненням особистості та її можливостями: коли особистість прагне досягти певних результатів у навчанні, а рівень її пізнавальних можливостей ще не достатній, для вирішення суперечності їй потрібно посилено працювати над собою [1].

У навчально-виховній діяльності педагогам слід ураховувати, що розвиток ціннісних орієнтацій особистості школяра має наслідувальний характер (на основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади використання методу прикладу у вихованні), а людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності, всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності), під впливом середовища (умови життя, насамперед близьке оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний ко-

лектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра та його особистісних якостей). Цей розвиток відбувається як результат впливу на всі сторони людської психіки (на уроці, на виховному занятті повинні бути задіяні й мислення, і увага, і пам'ять, і уява, й емоційно-почуттєва сфера). Нові риси особистості потребують нового ставлення до неї (врахування у вихованні не тільки вікових особливостей учнів, а й того, що дитина щодня збагачується знаннями, життєвим досвідом, сьогодні є іншою, ніж була вчора) [15].

Підлітковий вік позначений бурхливим ростом і розвитком організму. Нові переживання вносять у життя підлітка статево дозрівання, хоча воно й не є визначальним. Для підлітка характерна розпорошеність інтересів. Значну роль у його житті відіграють різні форми спілкування, посилюється прагнення дружити. Підлітковий період потребує певної диференціації в організації життя хлопців і дівчат. Наприкінці цього періоду перед учнями реально постає завдання вибору професії [7].

Спілкування – одна зі сторін способу життя людини, не менш суттєва, ніж діяльність. А спосіб життя – це не тільки те, що і як робить людина, а і з ким, і як вона спілкується [11]. У спілкуванні розкривається суб'єктивний світ однієї людини для іншої. Потреба у спілкуванні є однією з основних базових потреб людини. У кожній з груп формуються свої цінності, існує певний рівень культури, який не завжди однозначно сприймається представниками інших груп.

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності та взаємної спрямованості дій тих чи інших людей, які беруть у ньому участь [14].

Підліткове спілкування, розвиток, виховання та формування ціннісних орієнтацій проводяться у гуртках позашкільних закладів. Головна особливість позашкільного педагогічного процесу полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, їхній дружбі і духовній спільності, визнаній самостійності особистості дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у суспільному успіхові в результаті діяльності. Психологи довели, що співтворчість можлива тільки за сприятливих міжособистісних стосунків, духовно-психологічного комфорту.

Багатство духовних зв'язків є необхідною умовою і гарантом усебічного розвитку особистості. Тому найпершим завданням позашкільного педагогічного процесу є створення таких психологічно-педагогічних умов, за яких дитина з першого дня перебування у позашкільному закладі змогла б реалізувати хоча б мінімум товариських очікувань. Педагогічний процес у позашкільному закладі – явище більше виховне, аніж дидактичне, бо основною його характеристикою є не пізнання, а духовні стосунки.

Цей процес за своєю природою схожий на розв'язання важливих життєвих ситуацій, які стимулюють свідоме й активне бажання самовдосконалюватися й оновлюватися. Якщо таке прагнення стає невід'ємною рисою особистості, то це і є найвагомим результатом позашкільного виховання, бо схильність дитини до оновлення має сильну енергію.

Власне валеологічний гурток спрямований на всебічний гармонійний розвиток дитини, формування ціннісних орієнтацій особистості.

У нашому дослідженні педагогічний експеримент проводився з учнями сільської загальноосвітньої школи. Констатувальний етап експерименту було зорієнтовано на виявлення вихідного рівня ціннісних орієнтацій школярів.

Протягом навчального року в роботу валеологічного гуртка впроваджувалася програма розвитку особистості “Стиль життя”. Програма спрямована на: формування гармонійних взаємовідносин людини і природи; розвиток фізичного, психічного, духовного здоров’я, розкриття творчого потенціалу; виховання ціннісних орієнтацій особистості та ін.

Було створено контрольну групу зі школярів 9-го класу та експериментальну, де реалізовувалася програма. Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав практичну реалізацію розділів програми, впровадження валео-педагогічних заходів гуртка.

Для розвитку пізнавального інтересу до валеологічних проблем у навчальний матеріал включалася сучасна інформація про стан здоров’я населення та тенденції його зміни у світі та окремих регіонах; фактори, які впливають на сучасну людину й визначають рівень її психічного та духовного здоров’я; для розкриття духовних і моральних аспектів існування людини наводилися приклади з життя великих письменників, філософів, валеологів, які, вивчаючи духовний досвід поколінь, довели перевагу формування ціннісних орієнтацій особистості на основі духовного підходу до життя.

Ефективним засобом набуття учнями валеологічних знань та формування ціннісних орієнтацій було: створення проблемних ситуацій, проведення дискусій (“Як здоров’я впливає на загальну культуру особистості”, “Які переваги здорової людини в соціумі”, “Цінності сучасної людини” тощо), “синтез думок” (“Здоров’я особистості та її успіх у житті”, “Комп’ютер та психічне здоров’я”, “Моральні та духовні якості особистості” тощо), “мозкові штурми” (“Психологічні особливості сім’ї” тощо), проведення круглих столів (“Самоменеджмент здорового способу життя”, “Гендерні аспекти здоров’я” тощо). Такий комплекс засобів надавав можливість активізувати творчий потенціал школярів, оптимізувати процес засвоєння навчальної інформації, спонукав до актуалізації й осмислення учнем суб’єктного досвіду [5].

В основу діагностичного матеріалу покладено інтегративну тестову методику “Духовний потенціал особистості”. Вона призначається для виявлення трьох найважливіших характеристик духовного розвитку: духовного потенціалу, який інтегрує вольові якості характеру та духовну спрямованість особистості; розподілу духовного потенціалу в структурі особистості (у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології); орієнтації особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації [9].

Результати формувального етапу експерименту та їхній якісний аналіз свідчать про ефективність запропонованого комплексу валео-педагогічних заходів та доцільність їх використання у гуртку. Середній показник рівня духовних цінностей експериментальної групи збільшився на 19%. Середній показник у учнів контрольної групи зріс на 5,7%, що у 3,3 раза нижче, ніж показник динаміки зростанням в учнів експериментальної групи.

Порівнюючи середні показники контрольної та експериментальної групи, було виявлено, що середній показник сформованості моральних норм після експерименту збільшився в обох групах, але, на відміну від контрольної групи, в експериментальній групі він значно вищий. Якщо в контрольній групі середній показник сформованості моральних норм після експерименту збільшився на 2%, то в експериментальній групі він зріс на 12%.

Педагогічне спостереження проводилось в експериментальній групі протягом навчального року. На заняттях гуртка вихованці виявили велику зацікавленість та

активність, із задоволенням виконували запропоновані вправи, брали участь в іграх і тренінгах.

Багато авторів відзначають велику роль виховних аспектів у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. Виховання, зовнішні й внутрішні умови впливають на розвиток ціннісних орієнтацій людини.

Висновки. Залежно від того, як задовольняються потреби людини в процесі дозрівання її особистості, формуються різні ціннісні орієнтації. Якщо брати до уваги унікальність внутрішнього світу кожної людини, її суб'єктивної картини світу, переживань і життєвого досвіду, то можна говорити про практично нескінченне розмаїття виховних аспектів і заходів формування ціннісних орієнтацій особистості.

Перспективою подальших досліджень є визначення та порівняння ціннісних орієнтацій особистості школярів сільських і міських шкіл.

Список використаної літератури

1. Болдырев Н.И. Педагогика / Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев. – М., 1968. – 206 с.
2. Давидова Ж.В. Педагогічні умови формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2001.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / Грицанов А.А. – М. : АСТ ; Минск : Харвест ; Современный литератор, 2001. – 1312 с.
5. Кабацька О.В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна.
6. Крылов А.А. Психология / А.А. Крылов. – М. : ПРОСПЕКТ, 2002. – 584 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика: избр. пед. соч. – М., 1982. – Т. 1. – С. 309–311.
8. Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К., 1998. – 255 с.
9. Куйдіна Т.М. Діагностичні методи до визначення духовного і морального здоров'я особистості : [навч. посіб.] / М.С. Гончаренко, Е.Т. Карачинська, Т.М. Куйдіна, В.Є. Новикова. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – 137 с.
10. Культурология. XX век : энцикл. – СПб. : Университетская книга ; ООО "Алтейя", 1998. – 447 с.
11. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов. – М., 1986.
12. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
13. Степанова И.Н. Духовность личности как проблема философии образования / И.Н. Степанова, С.М. Шалютин // Вестн. Тюменск. гос. ун-та. – 2006. – № 2. – С. 99–107.
14. Общение и оптимизация совместной деятельности. / под ред. Г.М. Андреевой, Я.М. Яноушека. – М. : МГУ, 1987.
15. Психологи личности: тексты / під ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Пузиря. – М. : МГУ, 1982.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Кабацкая О.В. Воспитательные аспекты формирования ценностных ориентаций школьников, в частности гуманистических, этических и экологических, на занятиях валеологического кружка

В статье раскрыты воспитательные аспекты формирования ценностных ориентаций школьников, в частности гуманистических, этических и экологических, на занятиях валеологического кружка, а также: познания, самопознания, самосовершенствования, самореализации, ответственности личности. Показаны особенности групповой работы с воспитанника-

ми во внешкольном учреждении, приведены данные педагогического эксперимента, проведенного с учениками для выявления эффективности валеологических занятий. Доказано, что разработанный и внедренный комплекс валео-педагогических мероприятий положительно влияет на формирование ценностных ориентаций и состояние здоровья школьников.

Ключевые слова: воспитание, развитие, здоровье, школьники, ценностные ориентации, валеология, кружок, внешкольное учреждение.

Kabackaya O. Upbringing aspects of schoolchildren's value orientation formation, in particular humanistic, ethical and ecological, at the classes of valeology circle

The article presents the upbringing aspects of schoolchildren's value orientations formation at the classes of valeology circle, in particular humanistic, ethical and ecological, and also: cognition, self-cognition, self-perfection, self-realization, personal responsibility.

The peculiarities of group work with the pupils in extracurricular establishment are shown. The data of the pedagogical experiment are provided. It was conducted among the pupils for studying the efficiency of valeologic lessons, in particular: mini-lectures, discussions on valeology, pedagogic and valeological trainings, relaxing exercises for easing fatigue of a person's organism (eyes, neck, spine, muscles), breathing exercises with usage of colors. The efficient means for mastering valeology knowledge and value orientations formation of pupils: creating problem situations, discussions ("Health influence on general culture of a personality", "Advantages of a healthy person in a society", "Values of a modern person" etc.), "synthesis of ideas" ("Health of a personality and his/her success in life", "Computer and psychical health", "Moral and spiritual qualities of a personality" etc.), "brainstorms" ("Health and environment", "Psychological peculiarities of a personality etc.), round tables ("Self-management of a healthy life style", "Gender aspects of health etc.). Such a complex of means gave the opportunity to activate the creative potential of pupils, to optimize the process of mastering educational information, stimulate actualization and understanding the subjective experience by a pupil.

For development of cognitive interest to valeology problems the educational material included modern information about state of health of population and tendencies of its changes in the world and particular regions; interesting facts on human body functioning and its unique reserve abilities; factors that influence the modern person and determine the level of his/her health; to demonstrate spiritual and moral aspects of human existence the examples from the life of prominent philosophers, writers, valeologists, who, learning the spiritual experience of generations, proved the advantages of value orientations formation on the base of spiritual approach to life. Before the beginning of the experiment, according to the results of test methods, 11% pupils of the 9-th form had low potential for spiritual growth, 78% pupils – medium, 11% pupils – high potential.

It's also proved, that the developed and implemented complex of valeologic actions, which is implemented at the classes of valeology circle in the extracurricular work with teenagers of the 9-th form according to the programme of personal development, influences positively on the formation of pupils' value orientations and state of health, in particular: interest to the questions of preservation, strengthening of physical and psychological health has increased; motivation to healthy life style has appeared; interest to spiritual-ethical norms of behavior, spiritual growth and self-perfection has emerged.

Key words: upbringing, development, health, pupils, value orientations, valeology, circle, extracurricular establishment.

УДК 378.147:811.161.1'243

А.Ф. КУРИННАЯ

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются психологические положения о закономерностях эффективной работы над словом в ходе обучения русскому языку в основной школе на основе словоцентризма: прослеживаются особенности психологических условий управления речемыслительной деятельностью учащихся; определяются психолого-дидактические механизмы построения обозначенной работы; предопределяется отбор содержания, методов и приёмов обучения языку.

Ключевые слова: работа над словом, психологические условия, урок русского языка.

Для обоснования психологических условий работы над словом в основной школе интерес представляют исследования, связанные с проблемой развития значения слова в индивидуальном сознании и его продуктивного функционирования в речевой деятельности, которые в своей основе опираются на классические труды Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина, С.Ф. Жуйкова, И.А. Зимней, З.И. Калмыковой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.В. Уфимцевой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина.

Для выявления психологических условий работы над словом значимость представляют работы, посвящённые психологии преподавания русского языка, так как учебный предмет “Русский язык” в школе является предметом, не только дающим знания, необходимые для практической речевой деятельности учащихся, но и формирующим ребенка как Человека и языковую личность. Кирпичиком, ведущим к образованию языковых ассоциаций или связей, Л.С. Выготский считает слово и работу над ним. Учёным затрагивается главная проблема содержания любого учебного курса: обучение не приведет к желаемому успеху, если за единицами ребенок не увидит элементов, если язык не предстанет перед ним в своем единстве и во всей полноте. Выделяя слово как первичную единицу, присущую речевому мышлению, психолог разграничивает две основные функции слова: одна из них является указанием на предмет, действие или качество, которую он назвал предметной соотносительностью слова, вторая, не менее важная функция, – функция значения. Именно она претерпевает в развитии ребенка существенные преобразования [2; 3; 4], требует всестороннего изучения процесса её формирования, подтверждая тем самым актуальность заявленной проблемы статьи.

Цель статьи – обозначить психологические условия работы над словом в 5–9-х классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.

Среди многочисленных работ в психологической теории Л.С. Выготского определяющее место занимает монография “Мышление и речь” [1]. Объединяя два ключевых понятия в названии своего научного труда, Л.С. Выготский обозначает сложнейшие проблемы психологической науки XX в., центральное место среди которых отводится вопросу об отношении мысли к слову.

Определяя значение слова, учёный подчеркивает, что слово не ограничивается указанием на тот или иной предмет, оно вводит этот предмет в систему связей и отношений, анализирует и обобщает его. Двуплановость слова при его усвоении

указывает на выделение двух сторон слова: чувственную (внешнюю) и смысловую (внутреннюю).

Чувственная сторона является довольно сложной и состоит из зрительного, слухового, артикуляционного и моторнографического компонентов, т. е. слово можно увидеть, услышать, произнести и написать, поэтому усвоение слова предполагает образование в коре головного мозга сложного комплекса временных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

А.Р. Лурия пишет о том, что “слово удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Животное имеет один мир – мир чувственно воспринимаемых предметов и ситуаций, человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно воспринимаемых предметов, и мир образов, объектов отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово – это особая форма отражения действительности” [8, с. 37].

Слово же для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные, общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообещающий, как никакие другие, не идущий в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных. Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их заменит и потому может вызывать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения.

И.М. Сеченов в исследовании “Элементы мысли” [9] указывает на то, что различение ребенком имени целого предмета от имени его свойств имеет место параллельно с отвлечением предметов от их признаков, при этом постоянно присутствует взаимодействие процессов анализа, синтеза, сравнения и классификации, группировка элементов впечатлений в группы и ряды или установление фактов сходства и различий, запись в реестры памяти всех воздействий на органы чувств с разграничением постоянных и второстепенных признаков и их распределением по разным рубрикам. А.А. Залевская на основании рассуждений физиолога заключает, что “все эти процессы протекают независимо “от воли и соображения”, а к продуктам вновь виденного и слышимого присоединяются сходные элементы памяти в определенных зарегистрированных памятью сочетаниях” [7, с. 135].

В работе “Слово в лексиконе человека” учёный [7] соотносит исследования И.М. Сеченова о восприятии и памяти с результатами современных разработок, связанных с выявлением их закономерностей. Так, Р.М. Грановская отмечает, что “слово само есть результат многократного обобщения признаков объектов, не имеющих словесного обозначения, и для его формирования восприятие и память должны пройти в процессе обучения все степени постепенного перехода от локальных к глобальным признакам конкретных ситуаций, еще не получивших своего наименования” [7, с. 84]. Н.И. Чуприкова указывает, что разнообразные и тонко дифференцированные ощущения (вкусовые, болевые, температурные, зрительные, слуховые и т.д.) приводят к формированию специфических паттернов возбуждения на уровне коры больших полушарий; такие корковые паттерны связываются у человека и с соответствующими словами (сладкий, горький, круглый, холодный и т.п.) [7, с. 20–21].

Введенное И.М. Сеченовым разграничение слов-символов первого, второго и т.д. порядков (в соответствии с различиями в степени обобщения конкретных явлений, обозначаемых такими словами) согласуется с детально прослеженной

М.М. Кольцовой [7] картиной развития у ребенка слов-интеграторов различных степеней (I – слово эквивалентно чувственному образу предмета; II – слово замещает несколько чувственных образов от однородных предметов; III – слово замещает несколько чувственных образов от разнородных предметов; при IV степени интеграции в слове сводится ряд обобщений предыдущей степени). По мнению уже упоминаемого исследователя Н.И. Чуприковой [7, с. 61], результаты такого обобщения служат базой для процесса абстрагирования, а продукты абстракции могут и должны подвергаться дальнейшей обработке, ведущей к обобщениям еще более высокого порядка.

Анализируя выводы названных учёных, А.А. Залевская отмечает влияние путей становления лексикона на специфику его единиц: образы слов (словоформы) усваиваются и наличествуют в лексиконе в совокупности с определенными “чувственными группами”, субъективно переживаемыми в качестве “значений” или “смыслов” этих слов [7].

Согласно И.В. Сеченову, и слово, и разные члены чувственных групп подвергаются неосознаваемым процессам анализа, синтеза и сравнения или классификации, взаимодействуя при этом с продуктами переработки ранее воспринятых впечатлений [9].

Следует заметить, слово-символ как продукт “неосознаваемых процессов анализа, синтеза и сравнения или классификации”, по мнению физиолога, соотносится с выводом психолога Л.С. Выготского [1] о том, что слово, лишённое мысли, есть, прежде всего, мертвое слово. Но тут же учёный замечает: слово, лишённое формы, фонетических признаков (“длины слова”, “ударной гласной”, “ритмической структуры” и “сегмента”), перестаёт быть существенным для процесса восприятия, включения в механизм семантического ассоциирования, сохраняя или изменяя при этом свои вероятностные характеристики.

Именно поэтому одним из важных прогрессивных принципов современной методики обучения языку как раз и является органическая связь лексики с грамматикой и фонетикой (как нельзя усваивать лексику, не изучая одновременно грамматическую форму слова и его произношение, так нельзя и изучать грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться изучаемые правила грамматики и фонетики). Речемыслительная деятельность учащихся на уроке должна быть организована как результат этой обязательной и гармоничной связи так, чтобы соответствовать тому процессу, посредством которого, по мнению Л.С. Выготского, “облако мысли проливается дождем слов”. То, что считалось прежде простым построением, оказалось в свете исследования учёного сложным. Автор замечает, что в стремлении разграничить внешнюю и смысловую сторону речи, слово и мысль, заключено стремление представить в более сложном виде и в более тонкой связи то единство, которое на самом деле представляет собой речевое мышление. Сложное строение этого единства, сложные подвижные связи и переходы между отдельными планами речевого мышления возникают, как показывает исследование, только в развитии [1].

Таким образом, психофизиологический процесс “совершения мысли в слове” обосновывает важное условие школьного языкового образования: изучения слова как основной единицы речевого мышления на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровне.

Для обоснования психологических условий словоцентрической работы в основной школе важными являются исследования относительно развития значения слова. Полностью значением слова ребёнок овладевает сравнительно поздно. Существует несколько гипотез о путях развития значения слова: дифференциации,

генерализации и параллельно идущих процессов генерализации и дифференциации. Автором гипотезы дифференциации является Е. Кларк, считающий, что ребёнок сначала усваивает самый общий признак значения, потом специфические признаки, в зависимости от их иерархического положения [7].

Исследования И. Энглина, автора гипотезы параллельно идущих процессов генерализации и дифференциации, посвящены проблеме развития внутреннего лексикона человека. Исходя из его наблюдений, организация слов у ребёнка идиосинкретична, в основе группировки слов по сходству лежит тематический принцип. И. Энглин приходит к заключению, что развитие значения слов у ребёнка идёт по пути от конкретного к абстрактному, тем самым обеспечивая запоминание и, тем более, правильное использование его в речи [7].

А.Р. Лурия неоднократно указывает, что “каждое слово имеет сложное значение, составленное как из наглядно-образных, так и из отвлеченных и обобщающих компонентов” [8, с. 23], при этом “называние предмета вплетено в целую сеть или матрицу возможных связей, куда входят и словесные обозначения различных качеств предмета, и обозначения, близкие по своей звуковой или морфологической структуре” [8, с. 301]; овладевая словом, человек “автоматически усваивает сложную систему связей и отношений, в которых стоит данный предмет и которые сложились в многовековой истории человечества” [8, с. 22].

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5, с. 231], действия интериоризируются – переходят из внешнего во внутренний план (из внешней речи во внутреннюю), свёртываются и автоматизируются, превращаясь в навык, что происходит на основе динамического стереотипа.

Динамический стереотип определяется А.Р. Лурией как “интегральная система условно-рефлекторных ответов, соответствующих сигнальной, порядковой и временной характеристике стимульного ряда. Нервные процессы, лежащие в основе формирования динамических стереотипов, становятся сигналом для следующего ответа и подкрепляются им. При упорядоченном стереотипе эта последовательность нервных процессов закрепляется” [8, с. 428]. В основе любого навыка всегда лежит динамический стереотип, создание которого является целью формирования, чтобы избежать забывания, которое заключается в постепенном исчезновении установленных в коре больших полушарий головного мозга временных связей.

Следует отметить, что в каждом лексическом умении или навыке реализуется, как правило, сочетание определённых интеллектуальных операций. У психологов на сегодня отсутствует единое мнение относительно определённого перечня операций. Ориентировочный же перечень интеллектуальных операций может быть следующим: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстракция, конкретизация, опознавание, выбор (отбор), набор (составление), комбинирование (сочетание), перестановка, подстановка (замена), принятие решения, структурирование, построение и варианты по аналогии.

Заметим, что чем сложнее навык или умение, тем больше задействуется интеллектуальных операций. При этом чаще одна из операций выполняет ведущую роль, а остальные выступают как вспомогательные. Ведущая операция в этом случае обязательно проявляется внешне, а не остается скрытой. Дополнительные же операции могут и не иметь внешнего выражения. Например, в задании “Найдите слово, не принадлежащее ряду: говорить, лежать, сказать, разговаривать, беседовать” внешне реализуется операция выбора: выбираем слово лежать как

лишнее в ряду. Но на самом деле выбор – это результат сопоставления объектов по их признакам и результат обобщения объектов, имеющих общий признак (в данном случае признак речи).

Иными словами, умения – это практические действия, которые ученик может осуществить на основе полученных знаний и навыков, совокупность которых, в свою очередь, в дальнейшем содействует формированию новых знаний и новых умений. Для словоцентрической работы является важным именно тот факт, что осуществление многократно повторяющихся операций предопределяет возвращение к одному и тому же слову на лингвистическом, речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях с целью более глубокого его изучения и обоснования лингвосинергетического характера процесса формирования лексических умений и навыков (от слова-стимула к слову-интерпретанту, от слова-интерпретанта к слову-стимулу).

Характеризуя психологические основы работы над словом, методисты совершенно справедливо считают, что работа над словом в значительной мере больше, чем другие стороны обучения языку, основывается на психологических процессах, связанных с памятью, в то время как в подавляющем большинстве случаев в обучении первостепенную роль играет логическое мышление.

Подтверждение тому, что в процессе овладения лексическим богатством языка память и логическое мышление человека не противопоставляются, мы находим в работах Н.И. Жинкина, который, раскрывая суть речевых механизмов, а именно процесса формирования словарного запаса человека, подробно останавливается на толковании понятия “долговременная память на слова”. По мнению учёного-психолога, “местом формирования активного словаря является речедвигательный анализатор, а пассивного – слуховой и зрительный анализаторы” [6, с. 15].

Трудным, как полагает Н.И. Жинкин, является удержание говорящим в короткой, или оперативной, памяти уже сказанных слов и одновременное упреждение слов предстоящих высказываний. Становится понятным, что умение быстро и точно подбирать слова для выражения мысли зависит от упорядоченности лексического запаса.

Экспериментально доказано, что уже в школьном возрасте у детей возникают словесные ассоциации, которые усложняются по мере возрастания способности ребёнка к абстрагированию и обобщению. Благодаря повышению роли мыслительной операции сравнения память ребёнка становится логической, или смысловой. Высшую степень развития памяти человека представляет вербальная память на слова, словесный материал вообще. Способности ребёнка к абстрагированию важны для использования в работе над словом ассоциативного метода (например, в работе над словарными словами ассоциативный метод предполагает создание образа словарного слова, который обязательно должен быть связан со словом для запоминания каким-то общим признаком и иметь в своем написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в обозначенном слове). Результатом работы над словом с применением ассоциативного метода является повышение орфографической зоркости, развитие логического мышления и оперативной памяти.

В работах Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева и других авторов, рассматривающих концепцию формирования и функций памяти в жизни и деятельности субъекта, содержится вывод о том, что средством облегчения действия запоминания является характер связи между словами. В исследованиях упомянутых авторов даётся развёрнутая характеристика психических процессов памяти (запоминание, сохранение и забывание усвоенного, воспроизведение и узнавание);

основных процессов мышления, осуществляемых при запоминании (смысловая группировка, выделение смысловых опорных пунктов, процессы соотнесения: сравнение, классификация).

Выводы. Для продуктивности работы над словом необходимо учитывать: особенности запоминания и сохранения в памяти слов и словесного материала (стремление к формированию хорошей памяти – быстрого и прочного запоминания и медленного забывания); специфику факторов, способствующих быстрому и прочному запоминанию словесной информации (интерес к слову; эмоциональный импульс, вызванный словом, усвоение которого сопровождается чувством радости, печали, гнева, тревоги; осознанное запоминание того, что заучивается; соединение процесса запоминания слов с активной мыслительной деятельностью человека; стремление добиваться полного и прочного запоминания с учётом волевых качеств, без которых невозможна умственная деятельность человека); значимость преобладания у учащихся смешанного типа памяти (запоминают материал на основе увиденного (зрительный тип памяти), услышанного (слуховой тип), записанного (моторный тип) одновременно) для выбора видов работ (восприятие усваиваемой грамматической формы слова на слух; проговаривание заучиваемой формы слова; повторяемость работы над изучаемой формой, её регулярность; действия по аналогии с образцом: видимым, слышимым, представляемым), способствующих успешному установлению динамического стереотипа, который лежит в основе лексического навыка.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Сергеевич Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Лев Сергеевич Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Выготский Л.С. Развитие абстракции / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – С. 257–259.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. статей / Лев Сергеевич Выготский. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1935. – С. 98–99.
5. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования / И.П. Гальперин. – Калинин, 1987. – 138 с.
6. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи / Николай Иванович Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1960. – С. 46–75, 361.
7. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст / Александра Александровна Залевская // Избр. тр. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия // под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Сеченов И.М. Элементы мысли / Иван Михайлович Сеченов. – СПб. ; М. ; Х. Минск, 2001. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.

Курінна А.Ф. До питання психологічних умов роботи над словом в основній школі

У статті розглянуто психологічні положення про закономірності ефективної роботи над словом у ході навчання російської мови в основній школі на основі словоцетризму: простежено особливості психологічних умов управління мовленнєво-мисленнєвою діяльністю учнів; визначено психолого-дидактичні механізми побудови зазначеної роботи; обґрунтовано відбір змісту, методів і прийомів навчання мови.

Ключові слова: *робота над словом, психологічні умови, урок російської мови.*

Kurinna A. On the question of the psychological work environment over the word in the elementary school

In the article psychological positions are examined about conformities to law of effective prosecution of word during educating to Russian at basic school on the basis center of word: the features of psychological terms of management are traced by speech and cogitative activity of students; the psychological and didactic mechanisms of construction of a mark work are determined; the selection of maintenance, methods and receptions of the language teaching is predetermined.

For the productivity of prosecution of word it is necessary to take into account: features of memorizing and maintenance in memory of words and verbal material (aspiring to forming of good memory – rapid and durable memorizing and slow forgetting); specific of factors assisting the rapid and durable memorizing of verbal information (interest in a word; emotional impulse, caused by a word, mastering of that is accompanied by sense of gladness, sorrow, anger, alarm; realized memorizing that is learned by heart; connection of process of memorizing of words with active cogitative activity of man; aspiration to labour for the complete and durable memorizing taking into account volitional internalss without that intellection of man) is impossible; meaningfulness of predominance at students the mixed type of memory (memorize material on the basis of seen (visual type of memory), heard (auditory type), writtenin (motor type) simultaneously) for the choice of types of works (perception of the mastered grammatical form of word by ear; saying of the learned by heart form of word; repetition of prosecution of the studied form, her regularity; actions by analogy with a standard: visible, audible, presented), assisting successful establishment of dynamic stereotype that is the basis of lexical skill.

Key words: *prosecution of word, psychological terms; lesson of Russian.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: МУНИЦИПАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки, проект № 6.2622.2011 г. “Развитие профессионального образования ремесленников-предпринимателей и рабочих в постиндустриальном обществе”.

В статье освещается проблема системности в проведении профориентационной работы со старшими школьниками, направленной на подготовку рабочих с высшим образованием. Рассматриваются вопросы о современном состоянии профориентационной работы, ее принципы и методологические аспекты. Обосновывается необходимость объединения усилий средней школы и высших учебных заведений по организации профориентации школьников, способствующей решению задач подготовки высокопрофессиональных кадров на муниципальном уровне.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, высшее рабочее образование, объединение усилий вузов и школы, организация системной профориентации на муниципальном уровне, старшие школьники, подготовка кадров, рабочие профессии.

На современном этапе российское общество переживает значимые социально-экономические преобразования. Необходимость модернизации и приведения в соответствие с международными стандартами экономики выдвигает на передний план проблему внедрения в производство современных промышленных технологий.

Поэтому на повестку дня ставится вопрос об объединении усилий общего и высшего профессионального образования, направленного на решение задач инновационного развития экономики, развития современного кадрового потенциала как предприятий, так и социальной сферы [1, с. 54–56]. При этом важное место на современном этапе отводится подготовке профессионалов с высшим рабочим образованием, обладающих способностями работать на современном высокотехнологичном оборудовании, видеть и управлять производственным процессом. Именно они должны сыграть значимую роль в разрешении задач технологизации производства. Исходя из этого, существует необходимость в организации системы профориентации старших школьников, направленной на их профессиональное самоопределение.

Однако при проведении профориентационной работы возникает множество проблем. Они, по мнению И.С. Шахновича, заключаются в следующем:

1) отсутствие общественной и государственной поддержки профориентационной деятельности на современном этапе, так как “в идеале, службы занятости должны делать прогноз востребованности в специалистах различных профессий, с их подачи органы управления образованием должны формировать заказ образовательным учреждениям на подготовку этих специалистов”;

2) школы не заинтересованы в ведении деятельности по профориентации учащихся;

3) школьные учителя (не говоря уже о родителях молодых людей и их друзьях / знакомых) зачастую не знают ни особенностей конкретных специальностей (и профессий в целом), ни возможностей учреждений профессионального образования (НПО, СПО и, тем более, ВПО) в плане подготовки специалистов;

- 4) разрушена система межшкольных учебно-профессиональных комбинатов;
- 5) работодатели выступают как иждивенцы образовательного процесса, делая заявки в службы занятости на специалистов, но не вкладывая ничего в их подготовку;
- 6) молодёжь воспринимает профессиональное самоопределение как вынужденную необходимость, а не как путь самореализации;
- 7) все субъекты профориентационной работы блудут свои собственные интересы, почти не пытаясь совмещать их друг с другом и повышать тем самым эффективность этой деятельности;
- 8) сама профориентационная работа сводится в последнее время лишь к агитации поступать в определённое учебное заведение;
- 9) ряд социально-экономических факторов обрушил престиж ранее уважаемых профессий учителя, врача, учёного-исследователя, а также рабочих профессий [14, с. 58–59].

Поэтому возникает противоречие между общественной потребностью в формировании у молодого поколения представлений о своем будущем профессиональном выборе, подготовке современных высокопрофессиональных кадров и необходимостью проведения среди старших школьников профориентационной работы, направленной на повышение уровня кадрового потенциала предприятий и социальной сферы, привлечение молодежи к получению рабочих профессий. Это ставит на повестку дня проблему организации системы проведения профориентации на муниципальном уровне как важного фактора успешности профориентационной работы с молодежью и школьниками.

Необходимо подчеркнуть, что особенно на современном этапе усиливается интерес к изучению вопросов профориентации. Теоретическим вопросам профориентационной деятельности, роли профессионального образования в подготовке современного специалиста уделяется внимание в работах Г.Д. Бухаровой [2], С.А. Днепрова и В.М. Кадневского [6], В.Д. Симоненко [12], Л.П. Кривошеенко [9]. Системный и комплексный подход к рассмотрению вопросов профориентации предлагается в исследованиях О.В. Закревской [7], Е.Ю. Пряжниковой [12] и И.С. Шахновича [14]. Вопросы допрофессиональной профориентации поднимаются И.А. Гизатовой [5]. Социальные и региональные аспекты профессиональной ориентации молодежи исследуются Н.Л. Некрасовой [8], М.А. Петровой [11] и другими.

Цель статьи – рассмотреть вопросы системной организации проведения в образовательных учреждениях профориентации как важного направления в подготовке профессиональных кадров на муниципальном уровне.

Сама по себе профессиональная ориентация является важнейшей “составной частью трудового и экономического воспитания” [9, с. 116]. Она определяется как процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда [9, с. 116]. Поэтому можно сказать, что для общеобразовательной школы она означает: подготовку подрастающего поколения к сознательному выбору профессии; формирование знания о профессиях и их содержании [4, с. 128]. Для учебных заведений профессионального образования профориентация, таким образом, определяется как содействие в процессе обучения приспособлению к будущей профессии; получение профессиональных умений и навыков; изучение в процессе обучения основ производства; совмещение обучения и производственной деятельности; воспитание устойчивого и глубоко осознанного интереса к избранной профессии [6, с. 128]. При этом профориентацию следует по-

нимать и как научно-практическую деятельность педагогов, психологов, врачей и семьи [6, с. 128; 13, с. 160].

Реализация системы профориентации школьников на муниципальном уровне будет способствовать не только процессу социализации подрастающего поколения, но и подготовке будущих профессиональных кадров, в том числе и с высшим рабочим образованием. Успешность такой системы возможна при условии наличия трех принципов ее осуществления. Как считают Е.Ю. Пряжникова, Л.П. Кривошеенко, О.В. Закревская, такими принципами являются:

1. Наличие системы профориентации, которая представляет собой не только набор определенных элементов, объединенных общей целью, задачей и смыслом, но и взаимодействие различных социальных институтов [12, с. 411]. Особенно необходимым для успешности профориентации является развитие социального партнерства в системе “вуз – школа”. Оно может осуществляться через проведение совместных с вузами профориентационных мероприятий, круглых столов, конференций, разработку обучающих программ. Следующим шагом в этом направлении могло бы стать открытие профильных классов, специальных общеобразовательных учебных заведений. Одним из направлений развития социального партнерства вузов и общеобразовательных учреждений могло бы стать создание, особенно при высших профессионально-педагогических заведениях, комплекса школ, в которых при их учебной, методической и научной поддержке осуществлялась бы профессиональная ориентация и подготовка старших школьников, проявивших склонность к высшему рабочему образованию.

2. Наличие системы профориентационной деятельности, включающей в себя профессиональное просвещение, профессиональную диагностику, профессиональную консультацию, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию [9, с. 116]. Важной составляющей здесь является проведение мониторинга востребованности рабочих профессий на местном рынке труда.

3. Комплексность в проведении профориентации, подразумевающая введение элективных профориентационных курсов, изучение особенностей личностного и интеллектуального развития, профессионально значимых качеств, проведение консультаций, подключение к профориентационной работе школы различных социальных партнеров [7, с. 51].

Экспериментальная часть. Методологическими аспектами системного проведения профориентационной работы выступают такие: 1) проведение профориентации в системе “школа – вуз – предприятие”; 2) системная организация дополнительного профессионального образования; 3) системная организация профориентации с учетом экономических проблем региона [3, с. 28], его производственного потенциала [10, с. 125].

Исходя из этого, системная организация профориентации школьников, направленная на подготовку будущих рабочих с высшим образованием, заключается в следующем: 1) проведение специфической для данного вида профориентации, профинформации, консультации и комплексной диагностики профпригодности, завершающейся тщательным отбором на обучение рабочим профессиям; 2) объединение учащихся в специализированные группы обучения предполагает создание оптимальных условий для всестороннего развития профессиональной направленности, формирования как психолого-педагогической, так и предметной готовности к поступлению в вузы; 3) использование методов диагностики пригодности к профессии рабочего с высшим образованием.

Выводы. Таким образом, системная организация и проведение мероприятий по профориентации старших школьников, направленной на выбор профессии рабочего с высшим образованием, будет способствовать решению на муниципальном уровне следующих задач:

1) приток в социальную и производственную сферу муниципального образования молодых, сделавших свой осознанный выбор еще на школьной скамье, обладающих высокими профессиональными компетенциями кадров;

2) формирование кадрового потенциала рабочих из представителей местной молодежи, заинтересованной в развитии производственной сферы на территории своего городского округа и ответственно относящейся к профессиональной деятельности;

3) повышение престижа рабочих профессий и заинтересованности местных властей в создании условий для воспитания собственных профессиональных кадров;

4) повышение уровня кадрового потенциала рабочих на муниципальном уровне;

5) появление возможности для вузов влиять на подготовку будущих абитуриентов, на выбор будущей профессии старшеклассниками и получать студента, потенциально готового к будущей профессии. Здесь необходимо написание совместных профориентационных программ, проведение мероприятий, введение в школе элективных курсов, профильных классов;

б) укрепление социального партнерства школы с вузами, направленного на решение кадровых проблем в социальной и производственной сферах на муниципальном уровне.

Дальнейшего развития требуют вопросы организации взаимодействия вузов с предприятиями и органами государственного управления в разрешении проблемы профориентации старших школьников, направленной на подготовку рабочих с высшим образованием.

Список использованной литературы

1. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики / Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики // Вестник образования. – 2008. – № 12. – С. 42–76.

2. Бухарова Г.Д. О категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования / Г.Д. Бухарова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 312–319.

3. Василенко А.В. Социально-экономический аспект профориентации учащихся / А.В. Василенко // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием “Профессиональное образование: профориентация и социализация молодежи” (17–18 ноября 2010, г. Первоуральск) : сб. трудов / под общ. ред. Т.В. Ицкович ; Филиал РГППУ в г. Первоуральске. – Первоуральск, 2010. – Ч. 1. – С. 28–30.

4. Герт В.А. Профессиональное самоопределение: от миропонимания к мироотношению / В.А. Герт // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием “Профессиональное образование: профориентация и социализация молодежи” (17–18 ноября 2010, г. Первоуральск) : сб. трудов / под общ. ред. Т.В. Ицкович ; Филиал РГППУ в г. Первоуральске. – Первоуральск, 2010. – Ч. 2. – С. 12–15.

5. Гизатова И.А. К вопросу о допрофессиональной подготовке учащихся общеобразовательных школ / И.А. Гизатова // Социальная педагогика : материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009 г. в 4-х ч. / под ред. М.А. Галагузовой ; Урал. гос. пед. ун-т. – Ч. 3. – С. 42–46.

6. Днепров С.А. Педагогика в терминах и понятиях : пособие-справочник для самообразования / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2006. – 191 с.
7. Закревская О.В. Комплексный подход к решению вопросов профессиональной ориентации школьников / О.В. Закревская // Социальная педагогика : материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009 г. в 4 ч. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург. – Ч. 3. – С. 49–52.
8. Некрасова Н.Л. Профессиональная ориентация: социально-педагогический аспект / Н.Л. Некрасова // Сборник научно-методических работ по итогам Всероссийского конкурса выпускных квалификационных работ / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. Б.М. Игошева, И.А. Ларионовой, В.В. Байлука, А.Е. Авдюковой. – Екатеринбург, 2006. – С. 131–139.
9. Педагогика : учеб. / Л.П. Кривошеенко [и др.] ; под. ред. Л.П. Кривошеенко. – М. : ТК Велби ; Изд-во Проспект, 2008. – 432 с.
10. Пересыпкина Л.Г. Факторы, влияющие на обеспечение региона высококвалифицированными кадрами / Л.Г. Пересыпкина, М.С. Широкова // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием “Профессиональное образование: профориентация и социализация молодежи” (17–18 ноября 2010, г. Первоуральск) : сб. трудов / под общ. ред. Т.В. Ицкович ; Филиал РГППУ в г. Первоуральске. – Первоуральск, 2010. – Ч. 1. – С. 125–131.
11. Петрова М.А. Профессиональное образование как социальное благо и как услуга в аспекте регионализации / М.А. Петрова // Социальная педагогика: Материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009 г. в 4-х ч. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург. – Ч. 3. – С. 200–208.
12. Пряжникова Е.Ю. Профориентация как система / Е.Ю. Пряжникова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5. – С. 410–425.
13. Пучко М.И. Профориентационная деятельность как средство содействия полноценной социализации младших подростков / М.И. Пучко, О.И. Рассказова // Профессиональное образование: профориентация и социализация молодежи : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17–18 ноября 2010, г. Первоуральск) : сб. трудов / под общ.ред. Т.В. Ицкович ; Филиал РГППУ. – Первоуральск, 2010. – Ч. 1. – С. 153–161.
14. Шахнович И.С. Современные проблемы профориентационной работы / И.С. Шахнович // Профессиональное образование: профориентация и социализация молодежи : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17–18 ноября 2010) : сб. трудов / под общ.ред. Т.В. Ицкович ; Филиал РГППУ. – Первоуральск, 2010. – Ч. 2. – С. 56–60.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Півоваров О.В. Професійна орієнтація старших школярів та її роль у підготовці робітників з вищою освітою: муніципальний аспект

У статті висвітлено проблему системності в проведенні профорієнтаційної роботи зі старшими школярами, спрямованої на підготовку робітників з вищою освітою. Розглянуто питання про сучасний стан профорієнтаційної роботи, її принципи та методологічні аспекти. Обґрунтовано необхідність об'єднання зусиль середньої школи та вищих навчальних закладів щодо організації профорієнтації школярів, яка сприяла б розв'язанню завдань підготовки високопрофесійних кадрів на муніципальному рівні.

Ключові слова: професійна орієнтація, вища робоча освіта, об'єднання зусиль вищих навчальних закладів та школи, організація системної профорієнтації на муніципальному рівні, старші школярі, підготовка кадрів, робочі професії.

Pivovarov A. Occupational guidance of the senior high school students and its role in preparation of workers with the higher education: municipal aspect

In this here is studied the consistency problem in carrying out professional orientation work with the senior school students, directed on preparation of workers with the higher education. It is necessary to unite the efforts of high school and higher educational institutions with the purpose to organize occupational guidance of school students promoting the solution of problems in highly professional staff preparation at the municipal level.

It is noted that the preparation of professionals with the higher working education nowadays is very important. These professionals can work with the modern hi-tech equipment, control and operate productive production. They have to play a significant role problems solution of technification of production.

The only problem in occupational guidance is the absence of consistency. Especially it is shown at the municipal level. As a result there is a contradiction between public requirement of any ideas of the future professional choice among the young generation and the requirement of carrying out some occupational guidance among the senior high school students, which would increase the level of human resources at companies and in social sphere. Therefore the question about the organization of occupational guidance system at the municipal level is an important factor of successful occupational guidance work among the youth and school students.

Therefore, the purpose of this research is studying the questions of the system organization of occupational guidance in educational institutions as the important direction in preparation of competent staff at the municipal level.

In the article there is a definition of occupational guidance as the preparations of younger generation for conscious choice of profession, formation of knowledge about different professions and their peculiarities. The special attention is paid to occupational guidance principles. Some methodological aspects are also considered. This article also studies the question of the system organization in occupational guidance of school students directed on preparation of future workers with higher education is studied.

In this work there are some conclusions that the systems organization and occupational guidance process among senior school students directed on choice of profession of the worker with the higher education would help to solve the following: 1) the increasing competent staff in social and productive sphere of municipal education 2) the formation of potential staff of workers among the local youth that are interested in productive sphere development in their own urban district 3) the increasing of prestige of working professions and the involvement of local authorities in creation of conditions for education of own professional staff 4) the increasing of potential staff level among workers at the municipal level; 5) giving an opportunity to higher education institutions to influence on the preparation of future applicants and to receive the students who are potentially ready to a future profession; 6) the growth of social partnership between schools and higher education institutions, directed on the solution of staff problems in the social and productive sphere at the municipal level.

It is specified that the questions of the organization cooperation between higher education institutions, companies and the agencies of State administration in permission of occupational guidance problem among senior high school students directed on preparation of workers with the higher education require the further development.

Key words: *occupational guidance, higher working education, the unit of efforts of higher education institutions and schools, the organization of system in occupational guidance at the municipal level, the senior high school students, training, working professions.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблеми формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі у процесі фахової підготовки. Проаналізовано потенційні можливості психолого-педагогічних курсів у процесі професійної підготовки учителів щодо ефективного запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. Зроблено висновок про необхідність спеціальної підготовки студентів педагогічного ВНЗ до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Ключові слова: формування, готовність, конфліктні ситуації, учнівське середовище, майбутній учитель.

Складні й суперечливі процеси, які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму освітян. Система середньої освіти порівняно з іншими соціальними інститутами вирізняється розмаїттям функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків.

У таких умовах особливого значення набуває створення в педагогічному процесі школи оптимальних умов для формування кожного учня як унікальної особистості, яка здатна до повноцінної самореалізації в різних сферах життєдіяльності та прагне розбудовувати конструктивну взаємодію з іншими людьми на основі взаємоповаги й толерантності. Однак формування такої особистості є складним процесом, результативність якого значною мірою залежить від ціннісних установок, особистісних якостей та професійних позицій стосовно конфліктних ситуацій самого учителя. Одне з чільних місць у цій системі професійно-педагогічної компетентностей посідає готовність учителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, яка водночас є основою для розбудови ефективного спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу в школі і засобом запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

Над вирішенням питань педагогічної конфліктології працювали А. Анцупов, В. Афонькова, Г. Балл, О. Белкін, С. Гиренко, В. Жаворонков, В. Журавльов, І. Зиміна, О. Іонова, Т. Литвиненко, М. Рибаківа, Є. Тонков та інші; особливості підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у педагогічному процесі висвітлювали Г. Антонов, С. Баникіна, М. Рибаківа, В. Семиченко, Л. Симонова, Н. Щуркова та інші. Низка досліджень присвячена питанням підготовки майбутніх учителів до розв'язання конфліктів в освітньому середовищі (Г. Болтунова, М. Васильєва, О. Лукашенок, С. Мусатов, Г. Пльотка та інші).

Однак, як свідчать наукові доробки Ю. Бабайцевої, В. Грехнєва, Т. Іванової, В. Крюкової, Н. Кузьміної, А. Лукашенко, Л. Мітіної, І. Риданової, Н. Самсонової та ін., учителі-початківці зазнають труднощів у процесі педагогічної діяльності і спілкування: нерозуміння внутрішньої позиції учня, труднощі у взаємодії з класом, уповільнене реагування на зміни навчально-виховної ситуації, невміння переводити

ти деструктивний конфлікт у конструктивний, невміння прогнозувати конфліктну взаємодію, управляти нею та аналізувати її результати.

Мета статті – проаналізувати можливості психолого-педагогічних дисциплін у формуванні готовності майбутнього учителя до запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Труднощі молодих учителів стосовно правильного вибору адекватної моделі поведінки щодо запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій зумовлені традиціями підготовки учителів, які склалися у вищому навчальному закладі.

М. Васильєва стверджує, що якість підготовки визначається вимогами державних освітніх стандартів, основною функцією яких є фіксація мінімуму необхідного обсягу знань та завдань нижньої граничної межі рівня підготовки, а їх упровадження повинно підвищити загальний рівень освіченості й, відповідно, якість підготовки в цілому [1]. Отже, чинний освітній стандарт у кваліфікаційній характеристиці випускника визначає, що повинен уміти вчитель.

Кваліфікаційна характеристика педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії, містить вимоги до професії “учитель”. Контент-аналіз їх змісту дає змогу виявити низку вимог, які частково пов’язані з професійною діяльністю учителя щодо запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі: “вивчає індивідуальні особливості школярів”, “настановленням і особистим прикладом утворює повагу до принципів загальнолюдської моралі”, “готує вихованців до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди”, “дотримується педагогічної етики, поважає гідність учнів”, “мусить знати дисципліни психолого-педагогічного циклу, у тому числі педагогіку, психологію, вікову фізіологію; індивідуальні характеристики учнів, питання формування різних учнівських колективів і керівництва ними; соціальні, культурні, інші умови навчання і виховання” [2]. Оскільки професійна діяльність майбутнього учителя за своєю природою конфліктна, то вона потенційно містить у собі конфліктогенність як показник дисфункції й одночасно розвитку системи. Очевидна суперечність між необхідністю включення до складу професійно важливих якостей конфліктогенних якостей і властивостей фахівця та відсутністю в кваліфікаційній характеристиці учителя конфліктогенних професійно важливих якостей-показників. Одна з характерних особливостей педагогічної діяльності вчителя полягає в тому, що він повинен опанувати не тільки теорію і сучасну технологію навчання і виховання, а й уміти розв’язувати конфліктні ситуації, які найчастіше виникають на міжособистісному рівні [3].

Загальнопрофесійний цикл дисциплін, які вивчаються у вищому педагогічному навчальному закладі, включає філософські, культурологічні, соціологічні, педагогічні науки. Згідно з вимогами до випускника вищої школи, фахівець у галузі гуманітарних наук повинен розуміти роль насильства й ненасильства в історії та людській поведінці, моральних обов’язків людини щодо інших і стосовно себе; мати уявлення про роль свідомості й самосвідомості в поведінці, спілкуванні та діяльності людей, розуміти значення волі й емоцій, потреб і мотивів, а також несвідомих механізмів у поведінці людини; вміти інтерпретувати власний психічний стан, володіти найпростішими прийомами психічної саморегуляції; володіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних ситуацій, визначення та розв’язання педагогічних завдань. Очевидно, що загальнопрофесійна гуманітарна підготовка лише певною мірою забезпечує формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі, оскільки відсутній прикладний аспект професійно важливих властивостей і якостей, які формуються.

Особливістю курсу “Загальна психологія”, що викладається майбутнім учителям, є орієнтація на культурно-історичний досвід, нагромаджений людством стосовно пізнання та розвитку особистості, системи загальнолюдських цінностей, тобто гуманістична спрямованість. Програма курсу базується на концепції єдності загального та професійного розвитку особистості. Вона орієнтована на особистість, формування морально-особистісних та професійно важливих якостей, які в сукупності із системою психологічних знань, умінь та навичок становлять психологічні основи професійної майстерності майбутнього учителя.

Одночасно важливе значення має вивчення пізнавальної сфери особистості, психічних процесів та станів і можливостей формування психічних особливостей і якостей, необхідних для запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Окремо слід виділити вивчення емоційної сфери, яка виражається уміньми співпереживати, відчувати настрій і душевний стан іншої людини й необхідними для майбутнього вчителя вміннями адекватно виражати свої емоції та почуття. Важливе значення для досліджуваної нами проблеми запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі має вивчення тем, пов’язаних зі становленням і розвитком особистості, її психіки, відчуттів, сприймання, пам’яті, мислення, пізнавальних процесів, уяви, мови, емоцій, почуттів, волі, здібностей, темпераменту, характеру тощо. Ці розділи прямо чи опосередковано формують уявлення про фактори, властивості, якості, риси особистості, що зумовлюють конфліктність або безконфліктність людини, особливості її поведінки в різних (у тому числі критичних) ситуаціях, схильність до позитивних або, навпаки, негативних комунікацій і спілкування з іншими людьми, тенденцію до толерантної чи агресивної взаємодії з оточенням.

Важливим аспектом цього курсу є акцент на взаємозв’язку спілкування й особистісного розвитку, ролі спілкування в психічному розвитку людини.

Дисципліна “Вікова і педагогічна психологія” орієнтує майбутнього учителя на засвоєння знань про індивідуальні особистісні особливості. Так, у межах курсу розглядають вікову періодизацію. Інтелектуальна зрілість, особистісне самовизначення, підготовка до сімейного життя, професійна спрямованість та новоутворення – це питання, що вивчаються у межах курсу стосовно особистості.

У курсі “Соціальна психологія” суттєвим є розділ міжособистісного спілкування, який розкриває причини конфліктів та шляхи їх подолання. Поверхово студенти мають змогу ознайомитися з поняттям конфлікту, його структурою і видами; динамікою і функціями, а також особистісними особливостями людини, що сприяють підвищенню конфліктності, та шляхами подолання і профілактики конфлікту.

Значні можливості для формування теоретичних знань щодо запобігання та розв’язання міжособистісних учнівських конфліктних ситуацій надає вивчення педагогічних курсів і встановлення їхніх зв’язків з психологічними курсами.

У курсі “Педагогіка” міститься певний потенціал для формування теоретичних знань майбутніх учителів стосовно конфліктних ситуацій. Студент знайомиться з основними категоріями педагогіки (навчання, виховання, формування, розвиток, освіта, самовиховання, самоосвіта), а також з міждисциплінарними поняттями, такими як особистість, діяльність, спілкування. У їх розкритті підкреслено роль конфліктів як фактора й джерела розвитку індивіда, об’єктивного й закономірного явища, що супроводжує розвиток людини, яка в діяльності та спілкуванні відкривається іншій особистості.

Потенційні можливості щодо теоретичної підготовки майбутніх учителів стосовно запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі

має розділ “Теорія виховання”. На лекціях підкреслювалось, що процес виховання як система дій вихователя і вихованця, взаємин “людина–людина” має свої закономірності. Тому ефективність виховного процесу безпосередньо залежить від того, наскільки педагогічно доцільно організована діяльність суб’єктів виховного процесу, їхні комунікативні зв’язки.

Для формування уявлень студентів про культуру міжособистісного спілкування, толерантні, безконфліктні стосунки у взаємодії з оточенням важливе місце посідає тема “Методи виховання”. При викладанні цього матеріалу наголошувалось на тому, що методи виховного впливу (безпосереднього й опосередкованого) як способи, прийоми спільної взаємопов’язаної діяльності вихователя і вихованців потребують від учителя спеціальних фахових знань для правильного вибору сприятливого морально-психологічного клімату в колективі.

Певні можливості для формування теоретичних знань щодо питань конфліктів надає вивчення розділу “Дидактика”, оскільки в сучасному розумінні навчання розглядається як процес суб’єкт-суб’єктної взаємодії, а смислом і метою освіти є людина в постійному розвитку, духовному становленні, гармонії її взаємин із собою та оточенням. Усе це передбачає гуманність, демократичність, особистісну спрямованість навчального процесу, який виконує функції освіти, виховання, розвитку, самовдосконалення особистості.

Важливе значення для вибору майбутнім учителем відповідної позиції у міжособистісних конфліктних ситуаціях має вивчення тем, передбачених “Педагогічною деонтологією”, яка надає студентам можливості щодо розгляду особливостей поведінки учителя в різноманітних ситуаціях. Оглядово приділено увагу й конфліктним ситуаціям. Акцент зроблений на осмислення сутності конфлікту в професійній діяльності педагога та формування умінь вирішення ситуацій конфлікту на основі деонтологічних принципів, норм та вимог.

Висновки. Отже, формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі не є метою професійної педагогічної підготовки, тому сучасний учитель недостатньо обізнаний із цією проблематикою.

Подальші дослідження будуть спрямовані на конкретизацію шляхів формування готовності майбутнього учителя до запобігання та розв’язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі.

Список використаної літератури

1. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології / М.П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 216 с.
2. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 5–6.
3. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – М., 1995. – 125 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013.

Порохня Л.А. Особенности формирования готовности будущего учителя к предупреждению и решению конфликтных ситуаций в ученической среде в системе профессиональной подготовки

В статье рассмотрены проблемы формирования готовности будущего учителя к предупреждению и решению конфликтных ситуаций в ученической среде в процессе профессиональной подготовки. Проанализированы потенциальные возможности психолого-педагогических курсов в процессе профессиональной подготовки учителей относительно эффективного предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций в ученической сре-

де. Сделан вывод о необходимости специальной подготовки студентов педагогического вуза к предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в ученической среде.

Ключевые слова: формирование, готовность, конфликтные ситуации, ученическая среда, будущий учитель.

Porohnia L. Peculiarities of formation of preparedness of future teachers to the prevention and resolution of conflict situations in the student programme training system

In the article the problems of formation of preparedness of future teachers to the prevention and resolution of conflict situations in the student programme in vocational training. Analyzed the potential psychological and pedagogical courses for training teachers on effective prevention and resolution of conflict situations in the student programme. Conclusion on the necessity of special training of students of pedagogical universities to prevent and resolve conflict situations in the student programme.

Formation of preparedness of future teachers to the prevention and resolution of conflict situations in the student programme is carried out in the framework of the educational process in higher educational institution. Загальнопрофесійний cycle of disciplines, which are studied in higher pedagogical educational institution includes philosophical, cultural, sociological, pedagogical science. According to the requirements of the graduate of the higher school, a specialist in the field of the Humanities should recognize the role of violence and nonviolence in history and human behavior, moral duties in relation to others and ourselves; have an understanding of the role of consciousness in behavior, communication and activities of people understand the meaning of the will and emotions, needs and motivation, as well as unconscious mechanisms in human behavior; be able to interpret your own mental state, to master the simplest techniques of psychic self-regulation; master elementary skills of the analysis of teaching and educational situations, identifying and solving pedagogical problems. It is obvious that the General professional humanitarian preparation contains some potential for the formation of preparedness of future teachers to the prevention and resolution of conflict situations in the student programme. Consider the possibility of psychological-pedagogical disciplines in this process.

The course "General psychology", which is taught for future teachers is the focus on the cultural and historical experience, accumulated by mankind in respect of knowledge and development of personality, universal values, that is, the humanistic orientation. An important aspect of this course is to focus on the relationship of communication and personal development, role of communication in the mental development of man.

Discipline "Age and pedagogical psychology" orients the future teacher of acquiring knowledge about individual personality traits.

The course "Social psychology" is significant section of interpersonal communication, which reveals the causes of conflict and the ways of overcoming them.

The course "Pedagogics" paid attention to the consideration of student team includes the concepts of the educational team, the attributes and functions; types and structure of student team; the dynamics of the team, its stages; the way of the unity of the student team.

Discipline "Pedagogical deontology" focuses on the understanding of the essence of the conflict in professional activity of a teacher and the formation of skills of the decision of conflict situations on the basis of the ethical principles, norms and requirements.

So: the formation of preparedness of future teachers to the prevention and resolution of conflict situations in the student programme is not the purpose of vocational pedagogical training.

Key words: formation, standby, conflict situations, students of the environment, teacher.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ЗАСВОЄННЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗНАТЬ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЛІЦЕЇВ МИСТЕЦТВ

Проаналізовано методи і прийоми засвоєння учнями молодших класів мистецько-творчих знань. Узагальнено методи (створення художньо-творчого середовища, герменевтичної й евристичної бесіди, дидактичної гри, діалогу з образом твору, аналізу-інтерпретації) і прийоми (рольового читання, вибору та відбору художніх засобів і деталей), які забезпечують поглиблення й систематизацію художніх знань як єдності образів, почуттів та ставлення учнів молодших класів ліцеїв мистецтв до художньої творчості.

Ключові слова: засвоєння, мистецька освіта, ліцеї мистецтв, мистецько-творчі знання, учні молодших класів.

Сучасна мистецька освіта вимагає пошуку ефективних засобів засвоєння учнями молодших класів мистецько-творчого досвіду. Дані останніх наукових досліджень свідчать про обмежену кількість учнів, здатних засвоювати мистецькі знання повною мірою. Виникає суперечність між потребою суспільства в яскравих особистостях, умотивованих до творчої мистецької діяльності, та недостатнім обсягом методів і прийомів засвоєння учнями молодших класів змісту мистецько-творчої освіти.

Проблема засвоєння змісту освіти учнями молодших класів докладно розкрито у працях таких науковців, як Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Данилін, І. Лернер, В. Лозова, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, А. Хуторський. Питання змісту, методів і форм організації мистецької освіти школярів проаналізовано у працях зарубіжних (Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, А. Мужин, К. Орф, Б. Суходольський, В. Шацька, С. Шуман) та вітчизняних авторів (В. Бутенко, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, О. Щолокова, Г. Шевченко). Специфіку використання методів і прийомів засвоєння художніх понять у системі позакласної та поза-шкільної художньо-творчої освіти схарактеризовано М. Алейніковим, О. Комаровською, І. Поклад, В. Кисильовою, Т. Руденко, М. Татаренко, В. Холоденко. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема засвоєння мистецько-творчих знань у ліцеях мистецтв поки що цілісно не досліджувалася.

Мета статті – узагальнення методів і прийомів засвоєння мистецьких знань учнями молодших класів ліцеїв мистецтв.

У словниковій літературі термін “засвоєння” тлумачиться як процес оволодіння значеннями предметів та способів дій з ними, основами поведінки та формами спілкування з людьми. Як шлях набуття учнями молодших класів змісту творчого досвіду, засвоєння передбачає усвідомлення ними певних пізнавальних дій (Н. Тализіна), значень змісту мистецько-творчих знань [1, с. 94]. Це, передусім, знання про творчу мистецьку діяльність, твори мистецтва. Важливим завданням процесу засвоєння є переведення змісту знань у внутрішній світ переживань і ставлень особистості, пізнання цінності, значущості мистецьких творів.

Автори висловлюють думку про те, що основу мистецько-творчих знань складають художні знання як специфічний засіб естетичного засвоєння дійсності (В. Гінецинський, А. Хуторської). З огляду на це, їх засвоєння забезпечують: а) тексти мистецьких творів (партитура, сценарій, композиція, картина, малюнок тощо), які розкривають смисл творчості й підсилюють виявлення учнями осо-

бистісного смислу; б) тексти дидактично-виховні, що утверджують цінність творчої особистості; в) художньо-творчі завдання як навчальні тексти, що стимулюють пізнавальне й ціннісне (морально-естетичне) ставлення учнів до змісту творчої діяльності у мистецтві. Висвітливо специфіку використання методів і прийомів засвоєння мистецько-творчих знань у ліцеї мистецтв з огляду на проведений формувальний експеримент з метою реалізації другої педагогічної умови.

Занурення учнів молодших класів у мистецьку творчість, споглядання мистецької діяльності на картинах видатних майстрів відбувалося за допомогою *методу створення художньо-творчого середовища*. Зокрема, у молодших класах засвоєнню мистецько-творчого досвіду сприяло споглядання картин видатних майстрів, герої яких співають, танцюють, малюють, грають на музичних інструментах (А. Ватто “Танець”, А. Ватто “Вуличний музикант”, Е. Дега “Дві танцівниці”, П. Ренуар “Дама за фортепіано”, П.О. Ренуар “Танок із тамбурином”). Виявлено, що засвоєння мистецьких термінів і понять, суб’єктивне тлумачення учнями смислу картини (пісні, танцю, мізансцени) забезпечує метод *герменевтичної бесіди*. Його завданнями є розкриття учнями нового смислу, художньої форми, якої досягли видатні митці, активізація морально-естетичних переживань учнів, відкриття ними ціннісного значення кожного артефакту.

У процесі реалізації формувального експерименту широко застосовувався метод *демонстрації фрагментів художніх творів* (віршів, пісень), який дав змогу акцентувати увагу на творчості та її впливі на життя людей [2, с. 183]. Так, використання цього методу разом з організованою *міні-дискусією* з приводу пісні Б. Окуджави “Музикант” (як змінилося ваше ставлення до творчості музикантів після цієї пісні?; які слова пісні вам сподобалися?) дало учням змогу усвідомити цінність творчих здібностей музиканта-скрипаля, які допомагають виконавцю і слухачам пережити духовну єдність, усвідомити позитивну роль мистецької творчості. *Метод аналізу-інтерпретації* творів мистецтва використовувався узагальнено для всіх дисциплін мистецького циклу (хореографія, музика, театральне мистецтво, образотворче мистецтво). Учитель разом з учнями здійснював *аналіз* змісту, характеру й виразних засобів твору мистецтва, допомагав учням узагальнити суб’єктивний досвід *розуміння та сприймання* художнього твору, спрямовував учнів до народження ними особистісного смислу, власної *інтерпретації*.

Засвоєння мистецько-творчих знань вимагало від учнів усвідомлення ними змісту термінів “припущення”, “гіпотеза”, яке здійснювалося за допомогою *прийому завершення артефакту* (пісень, віршів, танців, картин). Обговорення з учнями варіантів кінцівок мистецьких творів сприяло розвитку в учнів здібностей до дивергентного мислення, комбінування, інтуїтивного усвідомлення змісту мистецької творчості. Використання *дидактичних ігор* поглиблювало, систематизувало знання учнів молодших класів щодо емоційного змісту мистецьких творів. Наприклад, *дидактична гра* “Пісня та її емоційно-естетичний характер” проходила як вікторина із завданням підібрати до різних емоційно-естетичних характеристик відповідну їй пісню (танок, витвір декоративного мистецтва).

Поглиблення знань про засоби мистецької творчості, підсилення пізнавальних інтересів учнів забезпечували *дидактичні казки*, насичені одухотвореними артефактами, образними властивостями, засобами мистецької виразності. Так, збільшення обсягу знань про можливості використання творчих здібностей у мистецтві на заняттях з образотворчого мистецтва відбувалося за допомогою *прийому рольового читання* дидактичних казок “Дві принцеси з королівства барв” та “День народження Жовтої фарби” [3, с. 89]. Систематизацію знань про музично-творчі здібності забезпечував *прийом вибору* музичних тем для казок “Подорож до країни Ритм” та “Як сопілка флейтою стала”.

Цьому також сприяв *добір учнями наочного матеріалу* для лялькових вистав “Казки принцеси музичного ладу” та “Як подружилися дві дівчинки – Лінія і Мелодія і два хлопчики – Колір і Тембр” [3, с. 87]. Організований учителем *діалог з образом твору* сприяв розвитку в учнів молодших класів здібності співпереживати героям, висловлювати судження щодо позитивних змін у виконавських уміннях та особистісних якостях героїні, яка перетворилася в “чарівну флейту”.

Засвоєння знань передбачає збагачення словника учнів молодших класів мистецько-творчими термінами. Наприклад, у першому класі учні ознайомилися зі змістом понять “творчість”, “здібності”, “творчі здібності”. На заняттях 2-го та 3-го класів на кожному уроці, наслідуючи мистецько-творчий досвід учителів або відомих артистів, поглиблювалося уявлення учнів про терміни “творча особистість”, “творча активність”, “творчі можливості”, “здібності фантазувати”, “здібність комбінувати”, “прийоми зменшення та збільшення” тощо. Усвідомлення смислу термінів відбувалося у мистецько-творчій діяльності, зокрема учні заповнювали прикладами та малюнками словнички й щоденники творчості, вирішували художньо-творчі завдання і кросворди.

У цілому аналіз наукових праць і проведений формувальний експеримент дає змогу узагальнити методичний інструментарій засвоєння мистецьких знань.

1. Метод створення художньо-творчого середовища й демонстрації фрагментів творів мистецтва дає змогу занурити учнів у мистецьку творчість, засвоїти різновиди мистецької діяльності на картинах видатних майстрів.

2. Герменевтична бесіда допомагає учням молодших класів тлумачити зміст картини (пісні, танцю), результати художнього порівняння, забезпечує виховання здібностей гнучко й оригінально мислити.

3. Евристична бесіда сприяє активізації інтуїтивних процесів розумової діяльності учнів у процесі вирішення творчих задач, вихованню здібностей молодших школярів до дивергентного мислення.

4. Метод діалогу з образом твору виховує в учнів творчі здібності співпереживання героям твору мистецтва, допомагає їм самостійно виявити суттєві ознаки творчих здібностей у мистецькій діяльності.

5. Метод аналізу-інтерпретації спрямовує вчителя та учнів до пошуку балансу між об’єктивним (аналіз) та суб’єктивним (емоційно-естетичні переживання), який збагачується особистісним смислом (інтерпретація).

6. Прийом наслідування мистецького досвіду виховує повагу, ціннісне ставлення учнів до творчого внеску видатного митця, художнього прийому.

7. Прийоми рольового читання дидактичної казки, вибору й відбору елементів художнього образу стимулюють розвиток ціннісного ставлення молодших школярів до засобів, способів, прийомів творчої діяльності героїв казок.

Висновки. Отже, засвоєння мистецько-творчих знань учнями молодших класів ліцеїв мистецтв визначаємо як процес переведення змісту знань у внутрішній світ емоційно-естетичних переживань особистості, суб’єктивного пізнання ними цінності мистецьких творів на підставі відповідних методів і прийомів (створення художньо-творчого середовища, прикладу, діалогу з образом твору, аналізу-інтерпретації, рольового читання, герменевтичної та евристичної бесід тощо). Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні специфіки виховання ціннісного ставлення учнів молодших класів ліцеїв мистецтв до засвоєння методів і форм розвитку творчих здібностей.

Список використаної літератури

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Издательский центр “Академия”, 1998. – 288 с.

2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х. : Вес-та : Ранок, 2006. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Радиевская А.А. Методы и приемы усвоения художественных знаний учащими-ся младших классов лицеев искусств

Проанализированы методы и приёмы усвоения учениками младших классов художественных знаний. Обобщены методы (создания художественно-творческой среды, герменевтической и эвристической беседы, дидактической игры, диалога с образом, анализа-интерпретации) и приёмы (ролевого чтения, выбора, отбора художественных средств и деталей), которые обеспечивают углубление и систематизацию художественных знаний как единства образов, чувств и отношения учеников младших классов к художественному творчеству.

Ключевые слова: усвоение, художественное образование, лицеи искусств, художественно-творческие знания, ученики младших классов.

Radievskay A. Methods and techniques for mastering the students junior high schools arts arts knowledge

The methods and techniques of mastering pupils of primary school art knowledge. The acquisition of artistic and creative knowledge as a process of knowledge transfer contents into the inner world of emotional and aesthetic experiences of the individual student, subjective knowledge of them value works of art. We found that the process of assimilation of artistic and creative knowledge provide: a) the texts of works of art (score, screenplay, song, painting, drawing, etc.) that reveal the meaning of creativity in the arts, students enhance the detection of personal meaning and b) didactic and educational texts that affirm the value of creative personality (outstanding artists, teachers, students who have demonstrated creativity in the artistic field) c) artistic and creative tasks as teaching texts that stimulate cognitive and values (moral and aesthetic) the ratio of students to content creativity in art. It was found that attract students to the artistic creativity allow texts with sound, plastic, speech and figurative form of expression of academic knowledge. Systematized content methods (create artistic and creative environment, hermeneutic and heuristic conversation, didactic games, dialogue with the image of work, analysis, interpretation) and techniques (role-based reading selection and selection of artistic media and components) that provide deeper, systematization and generalization of Art knowledge as a unity of images, feelings, moral and aesthetic attitudes of junior high schools of arts classes to art. The method of creating artistic and creative environment and display pieces of art can immerse students in artistic creativity, to learn the kinds of artistic activity in the paintings of famous artists. Hermeneutic discussion allows students to interpret the meaning of junior paintings (song, dance), the results of the comparison feature provides flexible training skills and original thinking. The method example, admission imitation artistic experience fosters respect, value attitudes of students to the creative contributions of outstanding artist, artistic reception. Heuristic conversation helps enhance intuitive mental processes of students in the creative process of solving problems raising abilities of younger students to divergent thinking. The method of dialogue with the way the work brings students' creativity empathy heroes artwork, helping them discover their own creative abilities essential features in artistic activities. The method of analysis, interpretation guides teachers and students to find a balance between the objective (analysis) and subjective (emotional and aesthetic experiences), which is enriched with personal meaning (interpretation). Techniques role reading didactic tales of choice and selection of the image elements stimulate the development of value treatment of younger children to means, methods, techniques, creativity heroes tales.

Key words: learning, art education, arts liceum, artistic and creative knowledge of primary school pupils.

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В статье представлен анализ теоретических подходов к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся в контексте современной образовательной парадигмы. Выявлены пути повышения результативной творческо-поисковой деятельности учащихся на уроках.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, учащиеся, проблемное обучение, учебный процесс.

Одним из главных направлений деятельности современной национальной школы является организация учебного процесса, обеспечивающая глубокие и крепкие знания и, вместе с тем, формирующая у учащихся умения самостоятельно обобщать полученную информацию, преобразовывать ее в гибкие системы для нахождения новых путей в решении проблемных задач в разных сферах общественной жизни. К сожалению, большинство современных выпускников общеобразовательных школ не способны самостоятельно устанавливать и решать проблемы, конкретные практические задачи, возникающие в профессиональной деятельности современного делового человека. Они фактически не подготовлены к творческому анализу ситуации, не умеют применять приобретенные знания в нестандартных условиях.

Причины этого следует искать в слабой организации учебной деятельности. Наш многолетний опыт преподавания в школе свидетельствует, что нередко учителя превращают уроки в авторитарные, себя – в надзирателя, а учеников – на покорных исполнителей педагогических требований. При этом преимущество на уроке отдается заучиванию, углублению знаний, а не их прочности; упражнения на этапах систематизации и повторения учебного материала чаще носят репродуктивный характер, а творческие задачи остаются без внимания учителя, потому что конкретная цель развития творческой личности ученика не ставится.

Учебно-воспитательный процесс должен быть процессом сотрудничества, общего творчества педагога и учеников. Тогда последние будут занимать позицию не объекта педагогического влияния, а субъекта обучения, вследствие чего у них будет повышаться уровень продуктивной деятельности.

Соответственно, основной движущей силой познавательной деятельности является интерес и познавательная потребность, реализовать которую в процессе изучения курса географии позволяет использование системы творческих заданий.

В практике работы образовательных учреждений уже накоплен значительный опыт по активизации познавательной деятельности учащихся. Но нередко случается так, что описанный в литературе метод или отдельный прием не дает ожидаемых результатов. Причина в том, что: во-первых, у каждого конкретного класса свой опыт познавательной деятельности и свой уровень развития, во-вторых, меняются времена, а вместе с ними – и нравы, и интересы детей. Поэтому, мы считаем, что проблема активизации познавательной деятельности будет существовать во все времена.

Цель статьи – раскрыть и проанализировать концептуальные подходы к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся в контексте современной образовательной парадигмы Украины.

Актуальность данной темы состоит в том, что активные методы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Творческо-поисковая деятельность оказывается более эффективной, если ей предшествует воспроизводящая и преобразующая деятельность, в ходе которой учащиеся усваивают приемы учения.

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, т. к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Активизации познавательной деятельности школьников при изучении вышеуказанного курса способствуют поисковые задания, проблемные вопросы и ситуации, задачи на определение собственной позиции, оценки. В ходе их выполнения возникает потребность в новом знании, стимулируется самостоятельная поисковая деятельность, реализуется творческая природа процесса восприятия.

При выполнении такого рода задач познавательная активность проявляется в оценке определенных фактов, событий, в умении использовать ранее полученные знания в новой ситуации, в интересе к географии вообще. На занятии создается благоприятная мотивирующая обстановка, позитивное отношение к деятельности, обеспечивается полноценное развитие творческих возможностей учащихся.

Проблема активизации учебно-познавательной деятельности школьников, успешное решение которой дает возможность достичь существенного повышения эффективности и качества учебного процесса, постоянно находится в центре внимания как исследователей, так и учителей-практиков. Реализация общедидактического *принципа активности* в обучении имеет большое значение, поскольку учеба и развитие носят деятельностный характер, и от качества обучения (как деятельности) зависит результат учения, развития и воспитания школьников.

Идея активизации познавательной деятельности известна еще со времен Сократа; разработанная в произведениях А.В. Духновича, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др., не потеряла свою актуальность и до настоящего времени. Ее дидактические и психологические аспекты отображены в исследованиях С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, Т.А. Ильиной, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера, В.И. Лозовой, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукиной, И.С. Якиманской.

Важным условием достижения активной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения является знание психологических закономерностей развития школьников. На это указано в работах психологов Б.Г. Ананьева, В.А. Крутецкого, П.Д. Кудрявцева, С.Л. Рубинштейна и других.

Выявленная современной психологией главная функция психики – функция непосредственного управления конкретными процессами человеческой деятельности, лежит в основе построения структуры любой деятельности, в том числе и познавательной.

В механизме непосредственного управления деятельностью со стороны психики философ М.С. Каган выделяет пять блоков [2, с. 175–176]:

1. Любая целенаправленная активность субъекта должна иметь внутреннюю мотивацию. Выработка этой мотивации – первая задача управляющей подсистемы, т. е. психики.

2. Мотивация процесса деятельности должна преобразовываться в конкретную ориентацию этого процесса, выражающуюся в целеполагании и разработке плана, программы, технологии действия.

3. Стратегия и тактика деятельности могут быть реализованы лишь при наличии некой операционной базы, при помощи которой действие непосредственно осуществляется. Соответственно этому психика должна обеспечить владение субъектом этими исполнительскими механизмами, умение оперировать ими.

4. Реальное действие может остаться неосуществимым, если деятельность не будет располагать необходимыми энергетическими ресурсами, имеющими физическую и психическую природу. Это приводит к необходимости искать в психике особый энергетический блок, обеспечивающий питание всей системы.

5. Деятельность не может быть саморегулирующейся системой, если субъект не сумеет получить информацию об эффективности совершаемых действий и корректировать на этой основе работу всех описанных выше блоков. Субъекту необходим последний специальный блок – блок оценки результативности действий, благодаря которому становится возможной обратная связь. Следовательно, в психике субъекта деятельности выделяются пять основных блоков, представляющих собой компоненты любой деятельности.

В соответствии с этим сущность каждого из блоков структуры самоуправления процессом учения школьников может быть раскрыта следующим образом:

– *мотивационный компонент* включает в себя потребности, интересы, мотивы, т. е. все то, что обеспечивает включение учащихся в процессе активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания;

– *ориентационный компонент* – принятие школьниками цели учебно-познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование;

– *содержательно-операционный компонент* состоит из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (представления, факты, понятия) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике);

– *ценностно-волевой компонент* включает в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действия;

– *оценочный компонент* имеет своим содержанием систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей. Наличие этого компонента в составе процесса учения и взаимосвязь всех компонентов между собой обеспечивают самоуправление процессом учения.

Таким образом, процесс учения, с позиций дидактики, представляет собой организованную педагогом *целенаправленную, самоуправляемую, отражательно-преобразующую деятельность* по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения. Все элементы системы в реальном процессе учения взаимосвязаны и протекают в диалектическом единстве. В предлагаемом толковании сущности учения, на наш взгляд, акцентируется внимание на самоуправлении процессом познания [1, с. 12].

Нами проведен опрос старшеклассников (методика А.Д. Андреевой “Диагностирование эмоционального отношения к учению в среднем и старшем возрасте”) с целью изучения познавательной активности и мотивации учения школьников.

При проведении диагностики учащихся были выявлены негативные стереотипы, препятствующие продуктивному решению педагогических задач:

- стремление построить учебный процесс по схеме: изложение – восприятие – воспроизведение – закрепление (характерное для всех категорий учителей);
- ориентирование в преподавании на содержательность (“Знай свой предмет и излагай его доступно”), ориентирование на объем материала, а не на структуру и способы деятельности;
- гипертрофия функции контроля в обучении (согласно наших наблюдений, большинство воспринимают контроль как единый образ активизации деятельности);
- доминирование на практических и лабораторных занятиях собственной активности учителя – стремление рассказать все еще раз, объяснить, повторить, прочитать и т.п.;
- связь оценки личности ученика с его успешностью (характерно для всех категорий учителей);
- стремление к чрезмерной детализации, упрощению материала;
- заорганизованность поведения учеников в ущерб их деятельности, как правило, способствующая возникновению конфликта.

Одновременно были определены приемы активизации учебной деятельности и создания положительного эмоционального настроения: проблемная ситуация, которая создается и решается вместе с учениками; активизирующие вопросы, вызывающие дискуссию, диалог; анализ конкретных игровых ситуаций, соревнование; организация групповой и парной работы; преобладание положительных оценок и т.п.

Необходимым в структуре учебного процесса является также самоконтроль, самой важной функцией которого выступает прежде всего оценка школьником качества овладения учебным материалом и стимулирование познавательной деятельности. Обучение, как и любая деятельность вообще, не может успешно осуществляться лишь через внешние стимулы. Для того, чтобы овладеть знаниями, самому ученику необходимо проявлять максимум познавательной активности и стремления к глубокому и крепкому усвоению материала. Именно здесь проявляется мощная стимулирующая сила самоконтроля. Если школьник убеждается в глубоком и крепком овладении материалом, он переживает радость успеха, достижение желательной цели, которая, естественно, побуждает его к дальнейшему обучению. Если же он не удовлетворен результатами своей работы, у него появляется потребность в продолжении учебной работы для достижения лучшего результата.

Анализируя условия повышения результативности учебной работы, следует отметить значение *проблемного подхода*. В обучении он направлен на всестороннее развитие познавательных возможностей учеников, на формирование их творческой активности. Это одно из научно-педагогических направлений, ориентирующее педагогов на исследование и применение в практике основных положений проблемного обучения.

Основа проблемного обучения – учебная проблема и проблемная ситуация. Как показали исследования, учебная проблема и проблемная ситуация лишь тогда полностью выполняют свои функции – источника творческого поиска, когда они базируются на основе противоречия. Дидактические противоречия, лежащие в основе проблемы и проблемной ситуации, называют информационно-познава-

тельными, это истинные, но, на первый взгляд, противоречащие суждения, которые нуждаются в согласовании, объяснении. Осмысление информационно-познавательного противоречия пробуждает мысль, возбуждает желание выяснить свое отношение к изучаемому, то есть ведет к созданию проблемной ситуации.

Проблемная ситуация характеризуется своеобразным психологическим положением учеников (удивление, интерес, желание прояснить противоречие). А учитель создает проблемную ситуацию, он должен беспокоиться о том, чтобы она вызвала глубокий познавательный интерес у всех школьников. Проблемное обучение активизирует и формирует интерес к обучению, развивает инициативу учеников к познанию, учит удачному подходу к оценке явлений и процессов. Однако не следует считать такой подход к обучению универсальным, единственным. Наиболее эффективным является проблемное обучение при рациональном его объединении с репродуктивным обучением, так как в содержании одной темы бывает и материал, содействующий созданию проблемной ситуации, и элементы знаний информационного направления.

Таким образом, можно выделить те основные принципы, на которых должна строиться учебная работа: знание – фундамент творчества, творческая деятельность ученика может выходить за пределы приобретенных знаний; тщательный отбор учебного материала; постепенное осложнение учебного материала; формирование стойких интересов (как можно чаще менять вид деятельности); постоянный контроль за работой ученика; индивидуальный подход (дети отличаются уровнем умственного развития, интересами и т.п.); внедрение в работу проблемного подхода [3].

В результате, приходим к выводам, что для усовершенствования и активизации школьного обучения нужна такая его организация, которая *побуждает* учащихся осуществлять полный цикл деятельности по овладению материалом: восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение его на практике и следующее повторение; осуществление контроля и самоконтроля качества усвоения знаний.

Выполнение творческих задач требует от школьника способностей сориентироваться в ситуации, представить себя в другой роли, передать мысли, чувства. Такая система работы по развитию творческих способностей учеников на уроках наиболее уместна и оправдана, поскольку направлена на самого школьника, сознательное и крепкое усвоение им необходимых знаний и привычек.

Развивать образное мышление, воображение, фантазию, пробуждать творчество ученика могут письменные задания, которые целесообразно использовать на последнем этапе работы. Ученику можно предоставить возможность выступить в другой роли и дать свою оценку событиям, изображенным в нем, или написать письмо автору, давая критический обзор его действиям. Важно подобрать тему так, чтобы она отражала не только необходимость применения прежде приобретенных знаний, а и вынуждала критически мыслить, сопоставлять события и факты, прогнозировать возможные результаты. Содержание таких творческих задач вызывает заинтересованность изучением предмета и дает возможность привлечь учеников к творческой деятельности.

С нашей точки зрения, благодаря применению на уроках задач творческого характера можно повысить интерес учеников к изучению географии, что является одним из главных условий эффективности обучения; закрепить знания учеников путем решения разнообразных задач творческого характера; развивать индивидуаль-

льные возможности и творческие способности школьников; научить анализировать, синтезировать, моделировать, прогнозировать, доказывать истины и опровергать их.

Выводы. Итак, творческие задачи активизируют познавательную деятельность школьников и перемещают ее на более высокий творческий уровень усвоения материала, который содействует обретению опыта творческой деятельности, развитию гибкости мышления, гарантирует прочность знаний.

В условиях гуманизации образования существующие теория и технология массового обучения должны быть направлены на формирование *сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, т. е. личности саморазвивающейся и самореализующейся.*

Чтобы достичь этой цели, на уроках необходимо активно внедрять:

- личностный контакт со школьником, который должен носить активно-познавательный характер, когда на уроке господствует атмосфера сотворчества, взаимопонимания, восприятие каждого ребенка как личности;

- объединение процесса обучения с чувствами, опытом, интересами, эмоциями учеников, то есть обеспечение органического единства интеллектуального и эмоционального компонентов развития личности;

- диалоговую форму обучения, предусматривающую субъект-субъектные отношения (потому что они базируются на диалоге между учениками, учениками и учителем) и обеспечивающую развитие самостоятельного логического мышления, формирование привычек отстаивать свое мнение, считаться с мнением других, быть толерантным;

- разнообразие форм организации учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая, коллективная);

- привлечение учеников к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию и самооценке в процессе учебно-воспитательного процесса;

- создание возможности для каждого школьника подвергнуть испытанию себя в разных видах творчества с целью определения путей личностного творческого развития.

Только при условии, когда сегодняшний ученик – завтрашний выпускник – будет логически размышлять, нестандартно подходить к решению проблем, самостоятельно строить умозаключения, находить оригинальные решения в разных практических ситуациях, он сможет стать конкурентоспособным на рынке труда, максимально реализовать свои потенциальные возможности.

Список использованной литературы

1. Алеева Ю.В. Учение как специфическая форма познавательной активности студентов / Ю.В. Алеева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – № 5 (120). – С. 9–15.

2. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

3. Сушенцев О.Є. Активізація пізнавальної діяльності учнів в гуртковій роботі / О.Є. Сушенцев // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 317–321.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Розсохач С.О. Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів у контексті сучасної освітньої парадигми

У статті проаналізовано теоретичні підходи до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів у контексті сучасної освітньої парадигми. Розкрито шляхи підвищення результативної творчо-пошукової діяльності учнів на уроках.

Ключові слова: активізація, пізнавальна діяльність, учні, проблемне навчання, навчальний процес.

Rozsokhach S. Problem of activation of cognitive activity student in the context of modern educational paradigm

The article is devoted the analysis of theoretical approaches to the problem of activation of cognitive activity student in the context of modern educational paradigm. The ways of increase of effective creative-searching activity are exposed student on lessons.

It is well-proven that a process must be the process of collaboration, general creation of teacher and students that schoolboys occupied position of not object of pedagogical influence, but teaching subject, because of what the level of productive activity will raise for them.

It is grounded, that activations of cognitive activity of schoolboys promote searching tasks, problem questions and situations, tasks on determination of own position, estimations, that during their implementation there was a requirement in new knowledge, stimulant independent searching activity, creative nature of process of perception was realized.

During the lead through of diagnostics student negative stereotypes which hinder the productive decision of pedagogical tasks were exposed.

Key words: activation, cognitive activity, student, problem teaching, educational process.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

У статті подано аналіз наукової літератури з питань процесу соціалізації в інформаційному суспільстві, соціалізації людини в сучасному інформаційному просторі. Висвітлено суть поняття “медіасоціалізація”, уточнено позитивні і негативні аспекти впливу сучасного інформаційного простору на молодшого школяра, висвітлено суть медіасоціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: соціалізація, медіасоціалізація, сучасний інформаційний простір, молодший школяр.

Двадцять перше століття характеризується переходом до інформаційного суспільства, де провідними компонентами культури стали знання, інформація, комунікаційні технології. Найдоступнішим джерелом інформації на сьогодні є так звані нові медіа (Інтернет, мобільна телефонія та оновлені інтерактивні радіо і телебачення). Нові медіа неоднозначно впливають на процес соціалізації людини будь-якого віку. Важливим у процесі онтогенезу є молодший шкільний вік, адже саме в цей період розвиваються психічні процеси та соціальні норми. Дитина молодшого шкільного віку активно використовує нові медіа, але сам процес соціалізації молодшого школяра в сучасному інформаційному просторі залишається стихійним і загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Саме тому виникає необхідність вивчення процесу медіасоціалізації молодшого школяра для подальшої розробки соціально-педагогічних технологій гармонізації цього процесу.

Метою статті є виявлення особливостей медіасоціалізації як складової соціалізації в умовах сучасного інформаційного простору дітей молодшого шкільного віку.

Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотников, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються В. Мудрик, О. Петрунько, В. Плешаков, Л. Рейман та інші. Психовікові особливості дітей молодшого шкільного віку досліджують А. Валлон, І. Дубровіна, О. Данилова, С. Літвіненко, Р. Павелків, М. Поліщук, А. Прихожан, О. Скрипниченко та інші; медіасоціалізацію вивчають у своїх працях В. Іванова, О. Волошенюк, О. Петрунько. Таким чином, аналіз наукової літератури дає нам змогу констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною, оскільки специфіку медіасоціалізації дитини молодшого шкільного віку вивчено недостатньо.

За даними представників різних наук приблизно з середини ХХ ст. людство вступило в якісно нову фазу розвитку, головним цінностями якого є інформація і, як наслідок, знання. У свою чергу, сучасний етап розвитку цивілізації характеризується фундаментальними змінами майже в усіх сферах життя людини: політичній, економічній, соціальній, культурній та інших. Вплив сучасного інформаційного простору на процес життєдіяльності людини вивчають представники різних наук (філософи, психологи, культурологи, соціологи, педагоги, соціальні педагоги тощо). Проте найактуальнішою проблемою визначається соціалізація людини саме в інтернет-просторі. Але в інформаційному суспільстві активізується значення всьо-

го інформаційного простору в процесі соціального розвитку суб'єкта, адже на новий рівень виходять трансформовані під потреби людини телебачення, радіо і мобільна телефонія, які, у свою чергу, стають інтерактивними і прямо взаємодіють із користувачами в реальному часі, тобто саме вони забезпечують людині можливість стати активним у нових медіа, що впливає на соціалізаційні можливості особистості. Проблему соціалізації людини актуалізує перехід України до інформаційного суспільства, людина прагне ефективно включитися в соціальну структуру суспільства й функціонувати в ній як повноцінний громадянин. ІКТ дають змогу змінювати існуючий спосіб життя й основні сфери життєдіяльності людини, що пов'язано зі зміною процесу соціалізації в цілому.

Актуалізація нових медіа як засобу ІКТ в інформаційному суспільстві вплинула на розвиток нової категорії – медіасоціалізації. О. Петрунько звертає увагу на те, що в суспільстві XXI ст. істотно змінюється уявлення про соціалізацію, і однією з провідних моделей цього процесу постає модель медіасоціалізації, тобто соціалізація в медіасередовищі [4, с. 47]. Безумовно, процес медіасоціалізації передбачає освоєння не лише досвіду використання ІКТ, а й спілкування з медіакористувачами. На нашу думку, медіасоціалізація є невід'ємною складовою процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптацією, інтеграцією, індивідуалізацією) людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, частиною якої, у свою чергу, є кіберсоціалізація. Отже, із соціально-педагогічної точки зору будемо розглядати медіасоціалізацію як складову процесу соціалізації людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, яка здійснюється через нові медіа та уможливорює долучення до соціального досвіду людства кожної особистості.

Медіасоціалізація стосується кожної людини інформаційного суспільства незалежно від її віку, статі, соціального статусу тощо, проте найбільш непередбачено цей процес відбивається, насамперед, на підростаючому поколінні, яке є найменш захищеним від негативних впливів нових медіа. На противагу дорослій людині, для якої процес соціалізації у сучасному інформаційному просторі не є легким, оскільки вона має знову адаптуватися до нових умов, дитина молодшого шкільного віку цілком природно сприймає процес соціалізації в умовах інформаційного суспільства, адже вона народилася саме в ньому і воно є для неї рідним, іншого молодший школяр і не знає, а вроджена цікавість до нового та високий рівень адаптаційних здібностей за відсутності соціального досвіду уможливорює медіаманіпуляцію свідомістю школяра цього віку. Цікавим є висновок В. Іванова, О. Волошенюка, що медіасоціалізація – нове явище інформаційного суспільства (а можливо, й людської цивілізації загалом), пов'язане з руйнацією традиційних способів уведення/входження дитини у світ дорослих та кризою сім'ї як суспільного інституту, а період, за який відбулися зміни, ще недостатній для того, щоб повноцінно проаналізувати наслідки і зробити чіткі висновки [3]. Заперечення викликає те, що медіасоціалізація “пов'язана з руйнацією традиційних способів входження дитини в світ дорослих та кризою сім'ї як суспільного інституту” [3]. Не можемо погодитися з тим, що відбувається саме руйнація традиційних способів соціалізації, на нашу думку, відбувається трансформація, адже, наприклад, процес адаптації першокласника до умов навчання відбувається традиційним способом, а недостатність сімейного виховання може призвести до негативних наслідків використання дитиною нових медіа, але не сама криза інституту сім'ї.

Початок молодшого шкільного віку визначається вступом дитини до школи. З введенням 4-класної початкової школи діти стають школярами у шестирічному ві-

ці, таким чином, межі молодшого шкільного віку аналогічні періоду навчання дитини в початковій школі: з 6–7 до 10–11 років. Психологи Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, В. Поліщук, О. Скрипниченко однакові в тому, що зазначений вік є періодом позитивних змін і перетворень. Відбувається фізіологічна перебудова: підвищена втомлюваність, нервово-психічна уразливість дитини; але фізіологічна криза сприяє більш успішній адаптації дитини до нових умов, це, в свою чергу, пояснюється тим, що фізіологічні зміни, які відбуваються, відповідають підвищеним потребам нової соціальної ситуації. Саме в цей період на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який пізнає навколишній світ і самого себе, набуває власного досвіду діяльності в цьому світі. Цей період характеризується активним фізичним, психічним і соціальним становленням особистості молодшого школяра [6–8].

Представники різних наук (філософія, психологія, соціологія, педагогіка, соціальна педагогіка тощо) визначають як позитивні, так і негативні аспекти впливу нових медіа на молодшого школяра. Нині існує тенденція до того, що діти набувають порушень здоров'я, психіки з раннього дитинства. Аналізуючи особливості медіасоціалізації як складової процесу соціалізації, не можна не звернути увагу на вплив ІКТ на здоров'я дитини молодшого шкільного віку. На основі дослідження фізіологічних особливостей молодших школярів Р. Павелків, М. Поліщук можемо зауважити, що у цьому віці активно розвивається опорно-рухова система, відбуваються значні зміни в анатомо-фізіологічній структурі організму [6; 7]. Наслідки тривалої взаємодії молодшого школяра з ІКТ загальновідомі: зниження зору, розвиток неврозів, затримка у фізичному та психічному розвитку. Отже, в цьому віці необхідно приділяти особливу увагу поставі, особливо при використанні ІКТ, які передбачають тривале перебування в одній позі, що може негативно позначитися на фізичному розвитку молодшого школяра. Дітям цього віку необхідне чергування інтелектуальної та фізичної діяльності, а взаємодія з новими медіа не передбачає фізичних навантажень. Загроза нових медіа для молодших школярів має прихований характер, наприклад, нові медіа негативно впливають на фізичне здоров'я молодшого школяра через пропаганду сумнівних дій, звичок, рекламу шкідливих продуктів. Популяризація мобільних телефонів призвела до того, що дитина вже в молодшому шкільному віці постійно використовує телефон як розважальний засіб, що теж негативно позначається на її здоров'ї. Але сучасність вимагає від особистості постійно бути на “зв'язку з світом”, тому дитина майже не випускає із рук телефон.

М. Картишева констатує той факт, що сьогодні у підростаючого покоління вже з дитинства порушені головні базові захисні механізми. Науковець справедливо погоджується з думкою Л. Дьоміної, яка наводить такі негативні наслідки: виникнення особистісних деструкцій, (“поломок”); агресивність, стереотипізація, ригідність, неадекватність соціальних оцінок, суїцидальний настрій особистості [2, с. 17]. Не можна ігнорувати той факт, що діти молодшого шкільного віку через некеровану взаємодію з новими медіа шкодять своєму здоров'ю, як фізичному, так і психічному, що негативно відображається на процесі їх соціалізації.

Необхідно зазначити, що в молодшому шкільному віці мислення стає домінуючою психічною функцією, від розвитку якої залежить формування всіх інших психічних процесів, також у цьому віці формується увага, процес сприйняття простору, часу, художніх творів, відбуваються великі зміни в процесах пам'яті. У свою чергу, сучасний інформаційний простір неоднозначно впливає на розвиток мислення молодшого школяра. Існують різноманітні розвивавальні програми на теле-

баченні, комп'ютерні ігри, у тому числі й для мобільних телефонів, але поряд з ними багато і деструктивних ігор, що не мають вікових обмежень і негативно впливають на розвиток психічних функцій дитини.

Багато фахівців (В. Мухіна, Р. Павелків, В. Поліщук [6; 7] та інші) акцентують увагу на тому, що соціальна ситуація розвитку дитини молодшого шкільного віку асоціюється з виникненням новоутворення “усвідомлення ролі школяра” та необхідністю долати комплекс труднощів, які перешкоджають успішній адаптації до навчального процесу.

Особистості інформаційного суспільства у період глобалізації необхідно бути толерантною й позбавленою будь-яких упереджень (расових, національних, етнічних, гендерних тощо), саме тому формування позитивних соціальних якостей особистості набуває особливої актуальності. Погоджуємося з О. Скрипниченко [8], що морально-етичні якості формуються протягом усього життя людини, але їх основна частина закладається в молодшому шкільному віці. Діти цього віку засвоюють у процесі навчання у початковій школі уявлення про загальнолюдські цінності та їх антиподи (добро–зло, чесність–нечесність тощо), про національні цінності (любов до рідної мови, національних свят, традицій тощо), про громадські, сімейні (повага до закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо), про цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо). Так, нові російські мультфільми (“Три кошеня”, “Лунтик” тощо), у яких сюжет кожної серії висвітлює проблемну ситуацію й вирішення її, а наприкінці серії голос за кадром проводить рефлексію, сприяють формуванню позитивних соціальних якостей особистості, подоланню дитячого егоїзму. Але необхідно зауважити, що не всі мультфільми мають позитивний вплив. Так, мультфільми “Сімпсони”, “Футурама”, “Південний парк”, “Роналд Варвар” та інші засновані на сарказмі, агресивності, жорстокості й відвертих еротичних сценах; мультфільми “Франквіні” та “Труп нареченої” знайомлять молодого глядача із втратою близьких і світом потойбіччя. Мультфільми “Оггі та куккарачі”, “Губка Боб”, “Шрек” тощо перенасичені агресією та жорстокістю. Необхідно зазначити, що мультфільми та телепередачі, призначені дорослій аудиторії, сьогодні дивляться і молодші школярі.

Якщо не здійснювати управління споживанням нових медіа молодшими школярами, це може призвести до набуття останніми норм і способів поведінки, які є протилежними українському суспільству, адже нові медіа насичені комедійними програмами, сюжет яких, в основному, побудований на чорному гуморі, сарказмі й цинізмі. За даними відомих психологів Т. Піроженко, О. Хатмана, сучасні соціальні умови, що продукують меркантильність і цинізм, призводять до деформації системи цінностей особистості, і як результат – знецінюється одвічне: любов, сім'я, культура, формується особистість, яка не здатна створити міцну сім'ю, мудро виховувати дітей [5]. Г. Апостолова [1] зазначає, що дітей, які регулярно використовують сучасний інформаційний простір, вирізняє те, що вони: міркують швидкими й готовими асоціаціями; ставлять поверхові запитання, при цьому відповідь їх не дуже цікавить; відповіді на запитання дорослих дають поверхові та стереотипні; у спілкуванні з людьми не відчують дистанції, а також не вміють вступати з іншими в реальні особистісні контакти.

Для дитини, яка ще росте фізіологічно й розвивається психологічно, наведені вище наслідки надмірного використання ІКТ можуть негативно позначитися на всьому подальшому житті, а при фізіологічних або психологічних порушеннях ускладнюється процес соціалізації.

А. Чернякова [10] стверджує, що останнім часом увагу зарубіжних дослідників, зокрема соціальних психологів П. Агатсон, Р. Ковальські, С. Лімбер, привертає нова форма соціального третирування, що відрізняється анонімністю – “кібер-третирування”, “кібер-мобінг” або “кібер-буллінг”. Раніше аутсайдер класу потерпав від фізичного або психічного цькування лише у школі, а прийшовши додому, мав змогу відгородитися від шкільних проблем, міг знайти друзів, які живуть поруч. Про проблеми дитини у школі міг більше ніхто не знати, але з поширенням Інтернету й популяризацією соціальних мереж цькування дитини у школі переходить на новий, більш загрозливий для її психічного здоров'я і навіть життя рівень: діти можуть погрожувати, знеславлювати, ображати й навіть доводити до самогубства один одного. Сутність цього феномену полягає в залякуванні через розсилання учнями погрозливих повідомлень за допомогою ІКТ. Така ситуація виявляється найчастіше в підлітковому віці. Для запобігання кібер-третируванню у підлітковому віці необхідно вживати заходів вже у молодшій школі: розвивати толерантність, соціальну активність тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо:

1. З середини ХХ ст. людство вступило в інформаційне суспільство, де головною цінністю виступають знання й інформація, сучасним засобом отримання інформації є нові медіа (мобільна телефонія, Інтернет, інтерактивні радіо та телебачення), які неоднозначно впливають на процес соціалізації людини.

2. Особливої актуальності набуває термін “медіасоціалізація”, який у межах соціально-педагогічного підходу розглядаємо як складову процесу соціалізації людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, що здійснюється через нові медіа й уможливорює долучення до соціального досвіду людства кожного індивіда.

3. Молодший шкільний вік є сенситивним для фізичного, психічного й соціального розвитку. Для дитини, яка регулярно користується новими медіа, характерно: міркувати готовими асоціаціями; ставити поверхові запитання і не чекати відповіді на них; давати відповіді поверхневі та стереотипні.

4. Сучасний інформаційний простір розширює можливість отримання соціального досвіду дитиною, але за відсутності реального соціального досвіду молодший школяр не в змозі використовувати неймовірні позитивні аспекти ІКТ.

5. Нині постає необхідність розробки соціально-педагогічних технологій, спрямованих на поінформування батьків та учителів молодших класів щодо позитивних і негативних аспектів впливу сучасного інформаційного простору на дитину та технологій, гармонізації медіасоціалізації молодшого школяра.

Перспективи подальшого наукового дослідження цієї проблеми пов'язані з розробленням соціально-педагогічної технології гармонізації процесу медіасоціалізації молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Апостолова Г.В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини / Г.В. Апостолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002, № 9/10. – С. 1–3.
2. Куртышева М. Как сохранить психологическое здоровье детей / М. Куртышева. – СПб. : Питер, 2005. – С. 252.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за наук. ред. В.В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – С. 352.

4. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі : монографія / О. Петрунько. – Полтава : ТОВ НВП “Укрпромторгсервіс”, 2010. – С. 480.
5. Піроженко Т. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку / Т. Піроженко, О. Хартман // Дошкільна освіта. – 2010. – № 2 (28). – С. 68–72.
6. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / В.М. Поліщук. – 3-тє вид., виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 352.
7. Павелків Р.В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – С. 468.
8. Скрипниченко О.В. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / О.В. Скрипниченко, Л.Р. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
9. Організаційно-педагогічні засади запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Чернякова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2011. – С. 20.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Тадаева А.В. Особенности социализации младших школьников в современном информационном пространстве

В статье представлен анализ научной литературы относительно процесса социализации в информационном обществе, социализации человека в современном информационном пространстве. Освещена суть понятия “медиа социализация”, уточнены позитивные и негативные аспекты влияния современного информационного пространства на младшего школьника, освещена суть медиа социализации детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: социализация, медиа социализация, современное информационное пространство, младший школьник.

Tadaeva A. Features of socialization younger students in today's information space

XXI century is marked by the transition to the information society, the main value of which is information and knowledge. The most accessible source of information are the new media. Dissemination and promotion of new media transformed the major areas of human activity, which led to changes in the process of socialization. It influenced the development of a new category in the Information Society-mediasotsialization. From a socio-pedagogical science perspective mediasotsialization consider as part of the process of socialization of information society in the modern information environment, which is implemented through new media and allows orders to the social experience of every human person. Mediasotsialization is relevant to each individual the information society, but the most unpredictable process reflected primarily in the younger generation, which is the least protected from the adverse effects of new media. Primary school age is important in the process of life, because at this age is an active physical, mental and social development, and new media, in turn, is ambiguous impact on the physical (visual impairment, musculoskeletal, etc.) psychological (development thinking, imagination, logic, aggressive, stereo typing, etc.) and social (extrinsic absorption values Slavic mentality, but develop tolerance, humanity etc.) health. It should be noted that there are new forms of social tretyruvannya characterized by anonymity –“cyber mobbing” or “cyber bullying”. This process diversifies bullying outsider: threats dishonor, images and even to suicide. The essence of this phenomenon is bullying through sending threatening messages to students using ICT. So modern information space extends the possibility of social experience the child, but in the absence of real social experience of junior high school student is unable to use the incredible positive aspects of ICT. Currently, there is need for social and pedagogical techniques designed to inform parents and teachers of junior relatively positive and negative aspects of the impact of modern information environment for the child, and technology harmonization mediasotsializatsiyi younger student.

Key words: socialization, mediasotsialization, modern information space, a junior high school student.

ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОРГАНІЗАТОРА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто сутність і розкрито засоби професійного саморозвитку вчителя як організатора навчально-дослідницької діяльності старшокласників.

Ключові слова: професійний саморозвиток учителя, навчально-дослідницька діяльність старшокласників, засоби активізації.

Зміни в усіх сферах життя сучасного суспільства, модернізація сучасної вищої освіти привели до створення нових вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів. У головних нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (“Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті” та Закон України “Про освіту”, “Про вищу освіту”) підкреслено, що підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури є важливою умовою модернізації освіти. У сучасних умовах пріоритетного значення набуває завдання підготовки фахівця, який не тільки володіє необхідною системою знань, умінь, навичок та вміє використовувати їх на практиці, а і спроможний самостійно ставити і творчо вирішувати професійні завдання, схильний постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, націлений на безперервну освіту, тобто на постійний саморозвиток.

Як свідчать дослідження та практика, у вищих закладах освіти приділяють недостатньо уваги системному використанню засобів активізації професійного саморозвитку вчителя. Саме це й зумовлює неабияку актуальність застосування методів професійного саморозвитку майбутніх фахівців, котрий є необхідною умовою становлення особистості як професіонала, самореалізації в професії.

Окреслена проблема розглядалася в таких аспектах: дослідження саморозвитку як педагогічного процесу (В. Веретенников, П. Каптерев); вивчення психологічних та процесуально-організаційних засад саморозвитку (А. Ветхов, Е. Коваленко, М. Костенко, Л. Кулікова, Н. Лосева, Л. Петерсон); аналіз професійних аспектів саморозвитку (В. Андрєєв, О. Слободян); визначення етапів та педагогічних умов саморозвитку майбутніх фахівців (О. Сухоленова, Т. Тихонова); виокремлення творчої складової професійного саморозвитку (В. Андрєєв, В. Івченко, О. Слободян).

Поряд з цим недостатньо вивчено проблему впровадження методів професійного саморозвитку вчителя як організатора навчально-дослідницької діяльності старшокласників.

Мета статті – розкрити сутність і засоби активізації професійного саморозвитку вчителя як організатора навчально-дослідницької діяльності старшокласників.

Учитель як організатор навчально-дослідницької діяльності старшокласників виконує такі функції: визначає теми програмного матеріалу з навчального предмета, вивчення яких за допомогою дослідницької технології дає найбільший дидактичний ефект; добирає необхідну літературу; розробляє стимули-заохочення з метою залучення учнів до участі в навчальних дослідженнях; підбирає систему завдань з метою оволо-

діння старшокласниками алгоритмами проведення навчального дослідження; формулює методичні рекомендації, спрямовані на оволодіння учнями навичками роботи з літературою, прийомами ведення записів, правилами бібліографічного опису при цитуванні друкованих джерел; виокремлює комплекс форм та методів організації навчально-дослідницької діяльності відповідно до пізнавальних можливостей кожного учня.

Згідно з науковою позицією І. Зязюна, метою сучасної освіти повинна стати “людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми”. Науковець підкреслює, що прагнення до зміни власної особистості відповідно до професійно-педагогічних ідеалів має стати потребою кожного вчителя. І. Зязюн звертає увагу, що здатність до саморозвитку базується на складній системі мотивів, головним з яких є потреба в самовдосконаленні [5, с. 14].

Дослідження різних наукових позицій (К. Абульханова-Славська, Н. Боритко, Є. Ісаєв, В. Маралов, Л. Мітіна, Л. Рибалка, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Б. Фішман, І. Шаршов) дає змогу виокремити такі характеристики феномену “професійний саморозвиток учителя”:

- безперервна, вмотивована, свідома діяльність людини (Н. Лосєва, О. Слободян, Т. Тихонова);
- відбувається на основі рефлексивних механізмів самосприйняття, самопізнання, самовизначення, самоствердження, самоорганізації, самоконтролю (І. Бех, І. Назарова, С. Некрасова, Л. Рибалка, Т. Тихонова);
- цілеспрямований процес змін у мотиваційній, емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах (Н. Боритко, О. Ігнатюк, С. Некрасова, Е. Чудіна);
- діяльність, спрямована на вдосконалення природних та духовних якостей, на розвиток творчого потенціалу, на самореалізацію в процесі професійно-педагогічного становлення (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Л. Виготський, Н. Лосєва, А. Маслоу, В. Мерлін, С. Рубінштейн).

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (Е. Кокарєва, С. Кубрак, В. Хрипун) ми маємо можливість виокремити такі структурні компоненти процесу саморозвитку вчителя: мотиваційний (відбиває систему мотивів, стійкий інтерес, наявність потреб та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців до самозміни та самовдосконалення); інтелектуально-операційний (передбачає знання методик самодіагностики, уміння планувати, проектувати процес власного розвитку в професійній діяльності, слідкувати за його перебігом); рефлексивний (передбачає здатність до самоаналізу мотивів, інтересів, потреб у саморозвитку; самооцінки своїх можливостей, якостей; самопланування шляху свого становлення та подальшого розвитку як фахівця; самоконтролю ефективності власних дій); результативний (віддзеркалює нові професійно значущі знання та вміння, особистісні якості).

Багато науковців (Б. Ананьєв, В. Гриньова, С. Золотухіна, М. Євтух, Л. Рибалка) розглядають саморозвиток як фундаментальну здатність людини ставати та бути справжнім суб’єктом свого життя, перетворювати власну діяльність на предмет практичного перетворення; як активність у розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, усього особистісного потенціалу.

Ми дотримуємося наукової позиції вчених (І. Бех, О. Китайська, С. Некрасова), які стверджують, що активна рефлексивна позиція майбутнього фахівця є необхідною умовою саморозвитку. Майбутні вчителі за допомогою таких рефлексивних дій, як самоусвідомлення, самооцінка та самокерування, мають змогу глибше зрозуміти, якими знаннями, вміннями та навичками вони мають оволодіти, які якості особистості повинні розвивати, а які підлягають корегуванню.

У своєму дослідженні О. Остроумова звертає увагу на те, що розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, значущою для суб'єкта. Автор виокремлює такі змістовні компоненти професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця: самоусвідомлення (усвідомлення себе в діяльності, власних розумових здібностей, мотивів і цілей своєї поведінки); самооцінка (ціннісне ставлення до себе, котре передбачає закріплення позитивних якостей та незадоволеність негативними або недостатньо розвиненими рисами своєї особистості та бажання самовдосконалюватися); самоорганізація (керування власними навчальними діями; оцінка, контроль та коригування доцільності навчальної діяльності); самоуправління (усвідомлення правил організації власних дій). Під професійно-особистісним саморозвитком майбутнього фахівця О. Остроумова розуміє багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес, у якому відбувається формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності, котрий сприяє осмисленню власної самостійної діяльності, та виступає засобом самовдосконалення в навчально-професійній сфері [6].

І. Краснощок визначає професійно-особистісний саморозвиток психолога як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня його професійно-педагогічної компетентності, розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. В основі цього процесу лежить механізм постійного подолання суперечностей між реальним рівнем професіоналізму (“Я-реально-особистісне”, “Я-професійно-дієве”) та уявним (“Я-професійно-нормативне”) [4, с. 10]. Автор підкреслює, що результатом професійного саморозвитку психолога є новий образ “Я-реально-особистісного”, який в уявленні психолога є наближеним до “Я-професійно-нормативного”.

У дисертаційному дослідженні Л. Солянкіної професійний саморозвиток визначається як вища форма саморегуляторної діяльності студента, що виявляється в цілеспрямованості та активності особистості, плануванні власної діяльності, самостійному і швидкому прийнятті рішень та відповідальності за них, критичності в оцінці результатів своїх дій, почуття боргу, в умінні розвивати себе як суб'єкта професійної діяльності. Компонентами процесу професійного саморозвитку особистості науковець називає такі: мета самореалізації; оцінювання власного професійного рівня; ідеал професіонала, до якого прагне учень; контроль за поточними результатами з досягнення цілей професійного саморозвитку. Як бачимо з аналізу наведених автором елементів професійного саморозвитку, Л. Солянкіна важливого значення надає рефлексивному компоненту окресленого феномену [8].

Цікавою та нетрадиційною нам здається наукова точка зору О. Колісника щодо необхідності введення духовної практики в навчальний процес з метою формування творчої особистості. Психолог стверджує, що духовні практики, які репрезентують позарелігійну духовність, розвивають континуально-інтуїтивний розум, холістичний образ світу та ієрархію смислів, інсайтне розуміння та креативність, відсутні в традиційній освіті. На думку автора, вища школа в Україні розвиває лише можливості лівої півкулі головного мозку, які відповідають за створення раціональної картини світу, поняттєвий апарат, дискретно-дискурсивне мислення, вольовий самоконтроль. О. Колісник підкреслює, що включення в навчальний процес медитативних духовних практик сприяє більш інтенсивному саморозвитку студентів [3, с. 30–31].

Аналіз наукових джерел (О. Ісаєв, І. Краснощок, О. Остроумова, Л. Солянкіна) дає змогу виокремити та сформулювати засоби активізації професійного саморозвитку вчителя як організатора навчально-дослідницької діяльності старшок-

ласників: самоосвітня діяльність із вивчення праць класиків педагогічної науки і майстерності та інноваційних педагогічних технологій; самоконтроль знань з педагогіки та психології, інновацій в організації навчальної та дослідницької діяльності школярів; аналіз педагогічних ситуацій з метою оцінювання власної професійної компетентності; ведення щоденника досягнень та невдач, який передбачає опис конкретних педагогічних ситуацій з аналізом причин і чинників, що впливають на результати діяльності. Це дає майбутнім фахівцям змогу краще усвідомлювати, критично оцінювати та систематизувати свій досвід, робити практичні висновки; скласти власну професійно-психологічну характеристику у вигляді позитивних та негативних рис, які були продемонстровані за певний період часу або при вирішенні якоїсь педагогічної проблеми. Отримані дані допоможуть учителеві як організатору навчально-дослідницької діяльності зробити висновок про характер змін власної компетентності за останній період часу. Порівняння створеного професійного портрета з попередніми дає можливість планувати зміни, проводити уточнення, виділяти випадкові та постійні риси. Візуалізація своїх професійних якостей та компетенцій дає майбутнім фахівцям змогу більш чітко їх усвідомлювати, краще використовувати та контролювати. Слід підкреслити, що вчитель як організатор навчально-дослідницької діяльності учнів має поєднувати педагогічну та навчально-методичну діяльність із науково-дослідною роботою, тобто самостійно проводити дослідження з певної наукової проблеми задля збагачення навчального курсу новими теоретичними положеннями та висновками. Ми згодні з твердженням Л. Подоляк, В. Юрченко, що поєднання педагогічної роботи та проведення наукового дослідження сприяє підвищенню ефективності викладання.

Висновки. Таким чином, знання та використання спеціальних прийомів, методик і технологій сприяє активізації процесу професійного саморозвитку вчителя, що являє собою безперервний, цілеспрямований, керований особистістю процес підвищення рівня власної професійної компетенції шляхом самоосвітньої діяльності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у вдосконаленні навчально-методичного забезпечення професійного та особистісного розвитку вчителя, вивченні психологічних основ цього процесу.

Список використаної літератури

1. Исаев А.П. Инструменты профессионального саморазвития / А.П. Исаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2008/03/12/instrumenty_samorzvitiya.html.
2. Китайська О.А. Стимулювання саморозвитку майбутніх вчителів як педагогічна умова формування професійної мобільності / О.А. Китайська // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2009. – № 3. – С. 86–90.
3. Колісник О. Психологічна практика духовного саморозвитку особистості / О. Колісник // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 27–35.
4. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9–11.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
6. Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста / Е.Н. Остроумова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4. – С. 37–40.
7. Слободян О.П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Петрівна Слободян. – Луганськ, 2004. – 305 с.

8. Солянкина Л.Е. Учебно-методический комплекс как средство профессионального саморазвития студента : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Людмила Егоровна Солянкина. – Волгоград, 1999. – 217 с.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2013.

Хромченко Е.В. Средства профессионального саморазвития учителя как организатора учебно-исследовательской деятельности старшеклассников

В статье рассматривается сущность и раскрываются средства профессионального саморазвития учителя как организатора учебно-исследовательской деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие учителя, учебно-исследовательская деятельность старшеклассников, средства активизации.

Khromchenko H. Means of professional self-development of the teacher as an organizer of educational and research activities of senior pupils

Research of various scientific positions (N. Borytko, B. Fishman, Y. Isaiev, V. Maralov, L. Mitina, L. Rybalka, V. Slobodchikov) provides an opportunity to determine such characteristics of the phenomenon of professional self-development of teachers: continuous, motivated, conscious human activity (N. Loseva, L. Rybalka, O. Slobodyan, T. Tikhonova); based on reflexive mechanisms of self-perception, self-knowledge, self-determination, self-realization, self-organization, self-management (I. Bekh, I. Nazarov, S. Nekrasova, T. Tikhonova); purposeful process of changes in motivational, emotional and intellectual spheres (N. Borytko, O. Ignatyuk, S. Nekrasova); activities aimed at the improvement of the natural and spiritual qualities, development of creative abilities, self-actualization in the process of professional-pedagogical formation (B. Ananyev, V. Andreev, N. Loseva, A. Maslow, V. Merlin, S. Rubinstein, L. Vygotsky).

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical research (E. Kokareva, S. Kubrak, V. Khripun) we have the opportunity to allocate the following structural components of the process of self-development of teachers: motivational (reflects a system of motives, steady interests, value orientations of future specialists in self-modification and self-improvement); intellectually-operational (presupposes a knowledge of the methods of self-monitoring, the ability to plan and project a process of one's own development in the professional activity); reflexive (implies the ability to introspect motives, interests, needs in self-development; self-assessment of one's features, qualities; self-planning of the way of the formation and further development as a specialist; self-monitoring of the efficiency of one's own actions); effective (reflects new professionally relevant knowledge and skills, personal qualities).

Analysis of scientific sources (O. Isaev, I. Krasnoshchek, O. Ostroumova, L. Solyankina) provides an opportunity to highlight and to formulate means to enhance professional self-development of the teacher as an organizer of educational and research activities for high school students: self-educational activities for the study of works of the classics of pedagogical science and innovative pedagogical technologies; self-control of knowledge in pedagogy and psychology, innovations in the organization of educational and research activities of pupils; analysis of pedagogical situations with the aim of evaluating one's own professional competence; keeping a diary of achievements and failures, which provides a description of the specific pedagogical situations with the analysis of the causes and factors affecting results of operations. The data will help the teacher as an organizer of educational and research activity to make a conclusion about the character of changes of their own competence for a certain period of time. We would like to emphasize that the teacher as an organizer of teaching and research activity of senior pupils should combine teaching and methodical activity with scientific research work, i. e. independently conduct research on specific scientific problems for the enrichment of the training course with new theories and conclusions.

Key words: professional self-development of teachers, educational and research activities of senior pupils, means of activation.

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено процес формування аналітичних умінь у ході професійної підготовки студентів економічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини. Встановлено, що навчальні плани включають дисципліни або модулі, які цьому сприяють. Зазначено, що розвиток аналітичних умінь має цілеспрямований, поетапний характер, передбачає наявність усвідомленої значущої мети, чітке засвоєння розумових дій і способів діяльності. Визначено організаційно-педагогічні умови формування аналітичних умінь майбутніх економістів.

Ключові слова: аналітичні уміння, професійна підготовка, економіст, студент, бакалавр.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства бурхливо розвиваються наукомісткі технології, що викликає відповідні зміни у вимогах до професійної компетентності майбутніх економістів. Вони мають оволодіти не тільки глибокими професійними знаннями та вміннями, а й аналітичними вміннями, які дають змогу ефективно здійснювати професійну діяльність. Успішне досягнення поставлених цілей і вся подальша професійна діяльність майбутнього економіста неможливі без високого рівня розвитку його аналітичних умінь. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування аналітичних умінь майбутніх економістів у процесі їхньої професійної підготовки.

Крім того, однією з основних вимог сучасного суспільства до професіонала є здатність аналізувати інформацію і використовувати результати аналізу в своїй діяльності. Також аналітичні компетенції необхідні для вибудовування своєї професійної траєкторії: в умовах швидкоплинних змін на ринку праці необхідно вміти оперативно адаптуватися до нових сфер діяльності. У цих умовах більш пристосованим і успішним стає той професіонал, який уміє швидко прийняти рішення, спираючись виключно на власні аналітичні здібності.

Проблема розвитку аналітичних умінь у фахівців різних областей у навчальному процесі вищих навчальних закладів знайшла багатоаспектне відображення в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (Є. Білоуса, О. Гайдамаки, П. Гальперіна, Д. Кузіна, Н. Кузовлева, Л. Медведєвої, І. Хрульова, J. Cowan, R. Heneman та ін.).

На значущість аналітичних умінь у професійній і навчальній діяльності різних фахівців вказували Л. Гороховцева, Л. Дибкова, А. Коржуєв, В. Попков, О. Романова, Л. Семушина, В. Слатьонін, Л. Ступнікова та ін. Зокрема, вони акцентували увагу на тому, що важливе місце в структурі професійної діяльності фахівця займають аналітичні вміння, рівень сформованості яких є показником його компетентності. Вміння розвиваються у процесі відповідної діяльності людини на основі наявних знань і пов'язані з розумовими процесами.

Мета статті – висвітлення процесу формування аналітичних умінь у ході професійної підготовки студентів економічного профілю у вищих навчальних закладах Німеччини.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники останнім часом дедалі більше акцентують увагу на вивченні питань, пов'язаних із компетентнісним підходом до підготовки майбутніх фахівців і формування у них відповідних компетенцій [3; 4; 5], які передбачають наявність знань, сформованість умінь і навичок, досвід їх застосування та певні особистісні якості.

Уміння й навички сучасного фахівця поділяють на два види: *hard skills* (технічні уміння і навички) і *soft skills* (так звані м'які уміння і навички). До перших відносяться власне професійні уміння, наприклад, уміння складати звіти для податкової як одне з професійних умінь фахівця економічного профілю. До *soft skills* відноситься ціла низка компетенцій, у тому числі й аналітичні уміння. Зокрема, до основних м'яких умінь належать:

Робота в команді (співробітництво). Уміння визнавати роль у команді, прийняти її й діяти відповідно до очікувань (як гравець або керівник команди). Важливо не просто працювати, орієнтуючись на команду, а й пристосовувати або підпорядковувати всю роботу команди.

Комунікативна компетентність. Уміння спілкування допомагає керувати командами, мотивувати колег і досягати консенсусу, вимагаючи від них розуміння цілей і бажань, формулювати повідомлення чітко й у той же час розуміти інших.

Організаційні вміння. Здатність планувати робочий процес і правильно визначати пріоритети.

Інтелектуальна гнучкість. Ринки, продукти й вимоги до фірм і співробітників постійно й все швидше змінюються. Це вимагає високого ступеня інтелектуальної гнучкості й готовності вчитися новому й розвиватися.

Ініціативність (і мотивація). Високий рівень ініціативи передбачає високий рівень самомотивації, тобто здатність спонукати себе до високої продуктивності без постійного спонукання колег і начальства.

Аналітичні й концептуальні вміння. Уміння швидко розуміти ситуації й факти, визначати відносини й відповідно швидко реагувати й робити правильні висновки. Вони тісно пов'язані зі здатністю правильно визначати пріоритети [4].

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлені характеристики аналітичних умінь. Під аналітичними вміннями розуміються усвідомлені розумові дії та операції (аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення тощо).

Деякі із посадових обов'язків економіста безпосередньо пов'язані зі здійсненням ним аналізу, зокрема:

- виробничої діяльності підприємства;
- результатів фінансово-господарської діяльності підприємства за кілька років;
- фінансово-економічної діяльності підприємства;
- фінансових показників діяльності підприємства;
- економічних показників результатів діяльності підприємства та його підрозділів;
- економічної ефективності проектів;
- ефективності форм і систем заробітної плати й матеріального заохочення персоналу.

Деякі види аналітичної діяльності економістів вимагають навіть особливої аналітичної підготовки, зокрема, проведення порівняльного аналізу з конкуруючими компаніями за ключовими показниками ефективності; проведення структурного аналізу відхилень факту від плану, виявлення резервів зниження собівартості тощо.

Крім того, виконання інших видів професійної діяльності економіста передбачає наявність у нього аналітичних умінь. Так, без достатнього рівня їх сформованості практично неможливо виконувати такі обов'язки, як виконання розрахунків матеріальних, трудових і фінансових витрат, необхідних для виробництва й реалізації продукції підприємства; виконання розрахунків для визначення економічної ефективності впровадження нового обладнання та технологій; складання прогнозу потреби в грошових коштах на виробничі потреби; моніторинг ринку, а також рівня цін конкуруючих компаній; податкове планування й оптимізація оподаткування; визначення потреб підприємства в матеріально-технічних ресурсах; визначення економічної ефективності впровадження нового обладнання та технологій; оптимізація витрат підприємства;

Особливо слід зазначити важливість аналітичних умінь економістів для складання бізнес-планів підприємства з метою забезпечення зростання обсягів збуту продукції та збільшення прибутку.

Отже, на основі праць дослідників та освітньо-професійної програми підготовки фахівців напряму 0501 “Економіка і підприємництво” [2] можна зробити висновки про те, що аналітичні уміння є сукупністю умінь:

- розуміти інформацію (отримувати загальне уявлення, загальну інформацію, робити первинне узагальнення);
- аналізувати отриману інформацію (логічно пов'язувати нові факти з уже відомими, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати інформацію, явища, факти, порівнювати, зіставляти інформацію);
- критично осмислювати інформацію, узагальнювати її (виділяти найбільш важливу інформацію, аргументувати, оцінювати викладені факти, висувати гіпотезу, робити висновки).

Вивчивши результати досліджень науковців, вважаємо, що формування аналітичних умінь майбутніх економістів буде ефективним за умов реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

- мотивація майбутніх економістів до оволодіння аналітичними вміннями, сприяння усвідомленню ними професійної значущості цих умінь;
- залучення студентів до вирішення проблемних завдань і ситуацій, аналізу конкретних професійних ситуацій;
- набуття майбутніми економістами досвіду аналітичної діяльності, спрямованого на оволодіння аналітико-синтетичними прийомами в навчально-професійній діяльності.

З огляду на зазначене, доцільним є вивчення досвіду формування аналітичних умінь майбутніх економістів у вищих навчальних закладах Німеччини, які уже готують студентів до ситуації, що склалася на ринку праці. Так, у навчальні програми 80% німецьких університетів включені семінари й тренінги з придбання soft skills або, як їх ще називають, “ключових компетенцій” [5]. Зокрема, Мюнхенська вища школа прикладних наук пропонує семінари з розвитку комунікативних і соціальних умінь, організації проектів, менеджменту інформації, креативності, аналітичних умінь.

Крім того, наголошується особлива необхідність формування й розвитку трьох основних областей компетенцій:

- соціальні навички (вміння слухати, здатність любити людей, здатність до співпереживання, уміння впливати й мотивувати інших);
- бізнес-уміння (аналітичні уміння, стратегічне й підприємницьке мислення, уміння проникати в сутність речей, здатність знаходити економічно ефективні рішення);
- особистісні якості (самотивація та ентузіазм, готовність до навчання і змін, уміння працювати в команді, саморефлексія і готовність до відповідальності).

Більшість німецьких університетів мають у своїх навчальних планах для підготовки фахівців економічного профілю дисципліни або модулі, які сприяють формуванню аналітичних умінь і навичок. Так, університет Грайфсвальд пропонує студентам для вивчення модуль “Аналітична компетентність”, метою якого є набуття ними знань і умінь, необхідних для участі в наукових дискурсах і рефлексії щодо стратегій і типів дискурсів.

Університет Ганновера пропонує майбутнім бакалаврам-економістам досить великий модуль “Аналітичне управління людськими ресурсами” обсягом 6 кредитів (68 аудиторних годин і 112 годин самостійної роботи). У результаті вивчення модуля студенти повинні знати теорії, методи, концепції та інструменти управління людськими ресурсами й уміти застосовувати їх у конкретному вирішенні проблем ділової практики. Студенти матимуть змогу систематично й самостійно вимірювати навички й потенціал окремих осіб і груп, розвивати їх з урахуванням результатів останніх досліджень. Вони набувають умінь взаємодіяти з різними сферами інтересів у вирішенні конкретних проблемних питань.

Зміст модуля включає такі теми:

- маркетинг персоналу;
- аналіз вимог;
- підбір персоналу / тестування здатностей;
- підвищення кваліфікації персоналу;
- управління охороною здоров'я.

Георг-Аугуст-Університет Геттінген провадить навчання фахівців економічного профілю, пропонуючи на рівні бакалавра такі спеціальності:

- фінанси, бухгалтерський облік і оподаткування;
- маркетинг і дистрибутивний маркетинг;
- управління підприємствами (менеджмент).

При цьому серед вимог до вступників на ці спеціальності є й деякі аналітичні вміння:

- мотивація і бажання досягати результатів;
- інтерес до підприємницьких і загальноекономічних подій;
- здатність до аналітичного мислення, а також інтерес і вміння проводити презентації математичними методами;
- хороші знання німецької мови, а також хороші або принаймні такі, що їх можна розширити, знання англійської мови.

Як бачимо, серед вимог до вступників на економічні спеціальності університету Геттінгена є й аналітичні уміння.

Ефективність розвитку аналітичних умінь підвищується у використанні індивідуально орієнтованих і продуктивних технологій. Їх застосування дає змогу розвинути у студентів практичні професійні вміння, навчити аналізувати й оцінювати

свої досягнення. Ці методи навчання сприяють розвитку у студентів творчого й рефлексивного мислення. Зокрема, метод проектів є одним з ефективних засобів розвитку аналітичних умінь студентів.

Розвиток аналітичних умінь має цілеспрямований, поетапний характер, передбачає наявність усвідомленої значущої мети, чітке засвоєння розумових дій і способів діяльності. Тому у процесі формування аналітичних умінь має здійснюватися системний педагогічний вплив: від роз'яснення студентам сутності аналітичних умінь, їх значущості в практичній діяльності до самостійного виконання завдань і практичного застосування сформованих аналітичних умінь у нових ситуаціях. Цілеспрямованість і ефективність оволодіння аналітичними вміннями забезпечується також тоді, коли практична діяльність майбутніх економістів здійснюється у процесі самостійної пошукової роботи.

Висновки. Аналітичні вміння займають у професійній діяльності майбутніх фахівців в області економіки пріоритетне становище щодо інших професійних умінь, але, будучи основними, вони не функціонують ізольовано, а пов'язані з іншими вміннями, а саме: інформаційними, проектувальними, рефлексивними, комунікативними тощо. Інтегрованість аналітичних умінь з іншими видами умінь проявляється в процесі аналізу будь-якого об'єкта.

Продуктивність аналітичної професійної діяльності майбутніх економістів відзначається трансформацією і комбінуванням аналітичних прийомів відповідно до мети й умов професійної діяльності, використанням аналітичних прийомів для вирішення професійних задач.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з розробкою технології формування аналітичних умінь майбутніх економістів.

Список використаної літератури

1. Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Л.М. Дибкова ; Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 13 с.
2. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 "Економіка і підприємництво": галузевий стандарт вищої освіти. – К. : КНЕУ, 2002. – 51 с.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
4. Liste der wichtigsten Soft Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.staufenbiel.ch/bewerbung-karriere/soft-skills/persoенliche-faehigkeiten.html>.
5. Сосницкая О. Soft skills: "Мягкие навыки" твёрдого характера [Електронний ресурс] / О. Сосницкая. – Режим доступу: <http://www.dw.de/soft-skills-%D0%BC%D1%8F%D0%B3%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8-%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0/a-4837922-1>.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Амелина С.М., Дзюба Г.И. Формирование аналитических умений будущих экономистов в высших учебных заведениях Германии

В статье рассмотрен процесс формирования аналитических умений в ходе профессиональной подготовки студентов экономического профиля в высших учебных заведениях Германии. Установлено, что учебные планы включают дисциплины или модули, которые этому способствуют. Отмечено, что развитие аналитических умений имеет целенаправленный, поэтапный характер, предполагает наличие осознанной значимой цели, четкое

усвоение умственных действий и способов деятельности. Определены организационно-педагогические условия формирования аналитических умений будущих экономистов.

Ключевые слова: аналитические навыки, профессиональная подготовка, экономист, студент, бакалавр.

Amelina S., Dziuba G. Formation of analytical skills of future economists in universities in Germany

The article discusses the formation of analytical abilities in the training of students in economics at universities in Germany. It is stated that analytical ability takes up preferred position in relation to other professional skills for the careers of future specialists in economics, but being the main, they do not function in isolation but are linked to other skills, such as: information, design, reflexive, communicative and more.

The need for a special formation and development of the three main areas of competence is emphasized:

- social skills (listening, the ability to love people, capacity for empathy, the ability to influence and motivate others);*
- business skills (analytical skills, strategic and entrepreneurial thinking, the ability to penetrate into the essence of things, the ability to find cost effective solutions);*
- personal qualities (self-motivation and enthusiasm, willingness to learn and to change, ability to work in a team, self-reflection and commitment to justice).*

The productivity of analytical activity of future economists is marked by the transformation and combination of analytical techniques for the purpose and conditions of professional activity, the use of analytical methods to solve professional problems. It is found that the curricula include subjects or modules that caused this.

It is noted that the development of analytical skills requires a conscious meaningful goals, a clear assimilation of mental activities and ways of life. The organizational and pedagogical conditions of formation of analytical skills of future economists are defined. The formation of analytical skills of future economists will be effective in the implementation of organizational and pedagogical conditions: motivation for future economists to master analytical skills, promote awareness of the importance of vocational skills; involve students in problem solving tasks and situations, analysis of specific professional situations; acquisition of future economists experiences in analytical work aimed at the mastery of analytical and synthetic methods in educational and professional activities.

It is pointed out that the effectiveness of analytical skills will be enhanced by using individually oriented and productive technologies. Their use enables students to develop practical professional skills, learn to analyze and evaluate their achievements. These teaching methods promote the development of students' creative and reflective thinking. In particular, the project method is an effective means of analytical skills of students. Commitment and effectiveness of mastering analytical skills is also provided when the practical work of future economists is in the process of independent research work.

Key words: analytical skills, training, economist, student, BA.

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено специфіку підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю у вищих аграрних закладах Німеччини, набуття ними професійних здібностей і навичок. Виділено основні відмінності, які позитивно відрізняють німецьку модель професійної підготовки інженерів від вітчизняної. Водночас акцентовано й суперечливі аспекти підготовки інженерів-аграрників вищою школою Німеччини. Відзначено домінування у системі підготовки майбутніх інженерів-аграрників у Німеччині проектних технологій.

Ключові слова: професійні здатності, аграрний профіль, інженер, студент, кваліфікований робітник.

Сучасне виробництво потребує висококваліфікованих і високопродуктивних робітників, здатних адаптуватися до швидких суспільних та економічних змін. Єдиний спосіб надати людям знання, виробити вміння й навички, необхідні для активної трудової діяльності – це забезпечити доступ до якісної професійної освіти впродовж життя. Оновлення системи професійної освіти очевидне й продиктоване вимогами часу. Нові освітні парадигми повинні підняти її на рівень, достойний визнання і належної оцінки не тільки в державі, а й у всьому світі.

Актуальними стали питання професійної компетенції у відповідній галузі та рівень кваліфікації робітничих кадрів. З урахуванням зміни пріоритетності в процесі навчання майбутніх інженерів аграрного профілю змінилися і погляди на структуру підготовки фахівців, які будуть забезпечувати кваліфіковане виконання робіт у сільськогосподарській галузі.

Вивчення специфіки підготовки майбутніх інженерів аграрного профілю є актуальним, тому що пов'язане з набуттям ними професійних здібностей і навичок та здобуттям нових знань, потрібних для розвитку сільського господарства в країні.

До проблеми підготовки інженерів в Україні й зарубіжжі зверталось багато дослідників. На рівні докторських дисертацій проблеми підготовки майбутніх інженерів досліджували Е. Коваленко (методика професійного навчання), М. Лазарєв (моделювання змісту загально-інженерних дисциплін), Е. Лузик (загальнонаукова підготовка інженерів), О. Романовський (підготовка інженера до управлінської діяльності), П. Яковишин (навчання майбутніх фахівців методів аналізу й синтезу механізмів і машин), А. Дьомін (технологія відбору змісту навчання інженерно-технічних дисциплін). Обґрунтовані вченими технології й методики підготовки сучасного інженера мають загальний характер та з успіхом використовуються в практиці підготовки фахівців-аграрників.

Різні аспекти формування особистості інженера-механіка сільськогосподарського виробництва, технологічні питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах висвітлено в дослідженнях І. Буцика, О. Дьоміна, Н. Журавської, Т. Іщенко, О. Колоска, П. Лузана, В. Манька, Ю. Нагірного, І. Паламаря, В. Свистун та ін.

Мета статті – висвітлення можливостей використання німецького педагогічного досвіду підготовки інженерів для аграрного сектору економіки цієї країни у вітчизняній практиці.

Учені справедливо стверджують [1; 3], що попередня парадигма професійної освіти мала орієнтир у своєму розвитку на існуючу (планову) пропозицію, тоді як нова має бути зорієнтована на реальний попит ринку праці. Така ситуація детермінується багатьма чинниками: одноразове набуття кваліфікації змінюється усвідомленням необхідності здобуття освіти протягом усього життя; потреба оволодіння кваліфікацією широкого профілю для можливості підвищення, зміни фаху, пошуку нового місця роботи (на відміну від минулих підходів, за яких кваліфікація мала вузький профіль, забезпечувала діяльність на конкретному робочому місці); інтеграція процесів практичної та теоретичної підготовки; гнучкий підхід до визначення строків навчання; орієнтація на потреби не тільки формального, а й неформального секторів економіки; орієнтація як на роботу за наймом, так і на підприємництво; децентралізація системи управління професійною освітою, що потребує представництва центральних, місцевих структур, приватного сектору.

Нова парадигма професійної освіти покликана сформулювати здатність фахівця знайти роботу й легко справлятися з її обов'язками.

Визнано, що в сучасних ринкових умовах фахівець повинен володіти такими якостями:

- навичками діагностування, аналізу явищ і процесів, інноваційною діяльністю, самоосвітою;
- навичками роботи в колективі, спілкування, прийняття рішень;
- професійними знаннями й навичками фундаментального характеру, які можуть стати основою для забезпечення професійної мобільності;
- підприємницькими навичками (творчий підхід до своєї роботи, ініціатива, передбачення ризиків у прийнятті нових рішень тощо) [4].

Зважаючи на це, основними цілями професійної освіти на сучасному етапі є:

- надання молоді загальних і професійних знань, що стануть достатньою базою для безперервної освіти протягом усього життя;
- забезпечення вже працюючих фахівців новими знаннями та навичками, необхідними для задоволення потреб сучасного виробництва.

Аналіз моделі підготовки інженерів-аграрників у Німеччині показав, що передові німецькі університети й коледжі орієнтуються на підготовку фахівців з високим рівнем творчого потенціалу, конкурентоспроможних на ринку праці, відповідальних професіоналів, які поєднують ґрунтовні професійні знання, інноваційну культуру, знання й уміння менеджера й організатора виробництва, навички міжпрофесійної комунікації. У цьому напрямі німецькі вчені проводять ґрунтовні науково-педагогічні дослідження: розроблено й удосконалюються методологічні підходи, педагогічні технології, методики навчання і, як наслідок, випускники вищих технічних навчальних закладів, зокрема аграрного профілю, досягають високих результатів у інженерній діяльності.

Результати дослідження німецької системи вищої освіти переконують, що характерною особливістю підготовки інженера-аграрника є перенесення акцентів із передачі навчальної інформації на розвиток особистості через залучення студентів до активної творчої діяльності в полі дисциплінарних практико-орієнтованих команд, масову участь у дослідницькій і винахідницькій діяльності.

Вивчення німецького досвіду підготовки інженерів-аграрників дає змогу виділити провідні відмінності, які позитивно відрізняють німецьку модель від вітчизняної, зокрема:

- абсолютна перевага німецької вищої школи в розмірах фінансування, матеріально-технічних ресурсів [2];
- орієнтація системи вищої освіти Німеччини на формування самостійно мислячої, ініціативної, творчої особистості інженера, на відміну від української вищої аграрної школи, де наголос робиться на систематичному, послідовному засвоєнні змісту дисциплін навчального плану;
- тісна співпраця німецьких університетів і коледжів з промисловими підприємствами;
- відсутність гнучких варіантів вивчення предметів в українській вищій школі (фактично не існує практики вибору навчальної дисципліни студентом), неможливість вибрати викладача, мобільних траєкторій освіти;
- предметна перевантаженість процесу підготовки інженерів-аграрників у системі вищої освіти України, порівняно з німецькою моделлю, де студенти вивчають 3–4 предмети на семестр;
- незабезпеченість українських студентів необхідною навчально-методичною літературою, недостатня можливість використовувати високотехнологічні джерела сучасної наукової інформації;
- домінування в структурі навчальної роботи німецького студента реального самостійного оволодіння інженерним фахом;
- взаємна відповідальність німецьких студентів і викладачів за якість інженерної підготовки.

Водночас відмічаємо й суперечливі аспекти підготовки інженерів-аграрників вищою школою Німеччини. Зокрема, вільний вибір студентом послідовності вивчення курсів поряд із перевагами має і свої недоліки. Йдеться про те, що для успішного закінчення навчання німецькому студенту необхідно пройти певну кількість як загальноосвітніх курсів, так і навчальних дисциплін конкретної інженерної спеціалізації. При цьому від нього не вимагається дотримуватися якоїсь послідовності в оволодінні знаннями.

Кожний викладач, розробляючи курс тільки на один семестр, мало турбується про те, що студенту бракує знань для засвоєння цього матеріалу.

Крім того, нами встановлено, що через непорозуміння між департаментами у викладанні навчального матеріалу часто бувають пропуски, повтори. Якщо студенту пропонується вивчати певний курс, який за своєю структурою мав би бути продовженням попереднього, ніхто не гарантує, що це буде саме так. Очевидним є факт, що деякі курси потребують володіння знаннями з окремих предметів, але це також лишається поза увагою педагогічної громадськості коледжів чи університетів. Утім, нехтування принципом систематичності й послідовності навчання, у свою чергу, призводить ще до однієї проблеми: зменшується кількість потенційних слухачів того чи іншого курсу і, як наслідок, знижується фінансування.

Слід додати, що модель німецької системи підготовки фахівців не передбачає створення академічних груп, як це здійснюється у вітчизняних вищих аграрних навчальних закладах. Німецький студент має можливість на кожному занятті спілкуватися з широким загалом слухачів, обговорювати навчально-виробничі чи соціальні проблеми зі студентами різних спеціальностей і навіть факультетів. При цьому

формується вміння працювати в різнопрофільних командах, різнобічно вивчати проблеми, розвиваються комунікативні навички.

Проведений аналіз системи підготовки майбутніх інженерів-аграрників у Німеччині свідчить про домінування в організації навчального процесу проектних технологій. Німецькі педагоги переконані, що необхідно не лише формувати в студентів ґрунтовні теоретичні знання, а й навчити їх самостійно застосовувати ці знання для розв'язання реальних практичних проблем. Проектна технологія навчання забезпечує успішне формування соціальних і комунікативних умінь студентів для роботи в професійних командах, оволодіння навичками виконання різних соціальних ролей (лідера, опонента, генератора ідей, виконавця тощо).

Доречно наголосити на вимогах щодо реалізації методу проектів:

- наявність у вихідних даних до розробки проекту проблеми дослідження;
- теоретична, практична й пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- використання методів наукового пошуку (визначення проблеми та завдань проектування);
- формулювання гіпотези;
- аналіз наукових джерел;
- розробка методики дослідження;
- експериментування;
- узагальнення результатів наукового пошуку;
- обґрунтування висновків і практичних рекомендацій;
- виконання проекту малими групами студентів та спільний захист (презентація) розробниками проекту варіантів розв'язання практичної проблеми.

Імпонує те, що німецькі педагоги пропонують оцінювати виконані проекти за такими показниками:

- аргументація вибору теми (в одних випадках тема проекту може пропонуватися викладачем, в інших студенти самостійно вибирають тематику проектування);
- практична значущість результатів виконаної роботи;
- самостійність і завершеність дослідження;
- аргументація запропонованих рішень проблеми;
- рівень творчості, оригінальність розв'язання проблеми та запропонованих рішень.

Зазначена технологія, на нашу думку, є актуальною і для вітчизняної практики підготовки інженерів.

Комплекс позитивних надбань німецької системи підготовки інженерів-аграрників характеризує досвід організації індивідуальної самостійної роботи студентів.

Проведене дослідження забезпечило можливість виділити основні умови успішності цієї практики, зокрема:

- навчання студентів методики самостійної навчально-пізнавальної діяльності (формування умінь ефективно працювати з джерелами навчально-наукової інформації, планування бюджету часу, оволодіння рефлексивними знаннями, необхідними для самоаналізу й самоконтролю тощо);
- організація індивідуального планування навчальної роботи студентів і суворий контроль за виконанням індивідуальних планів з боку педагогічної громадськості (наставники, деканат, кафедри);
- попереднє ознайомлення студентів зі структурно-логічною схемою навчальної дисципліни, надання інформації тим, хто бажає оволодіти курсом, про викладачів, час і місце консультацій, форми контролю та критерії оцінювання знань;

- розробка навчальних посібників міждисциплінарного характеру;
- надання студентам комплексних навчальних посібників для самостійної роботи, що поєднують теоретичний матеріал, методичні вказівки та практичні завдання;
- індивідуалізація домашніх завдань і лабораторних робіт, а в умовах групової роботи – чіткий її розподіл між членами мікрогрупи;
- доступність лабораторій, навчальних майстерень, комп'ютерних класів для забезпечення можливості студенту (чи групі студентів) самостійно впродовж робочого дня проводити дослідження, використовувати обладнання, устаткування для навчальних потреб;
- надання найбільш здібним студентам статусу “студент-консультант” та залучення їх до проведення фрагментів (15–20 хв) лекцій;
- створення на кафедрах (спеціальних, випускових) консультаційних пунктів, залів курсового проектування з кафедральними бібліотеками з гнучким режимом роботи.

Заняття німецьких педагогів мають свою специфіку. Провідна відмінність – відсутність інформаційних лекцій, домінування занять проблемного характеру. Додамо, що цьому сприяє важлива дидактична умова – до лекції студенти мають обов'язково підготуватися. Разом із тим, за нашими дослідженнями, у вітчизняній практиці ця важлива умова практично не забезпечується: майбутні інженери сприймають лекцію як “форму повідомлення нових знань”, при якій конспектування – запорука сумлінного ставлення студента до навчання.

Зважаючи на таку методику проведення лекцій, необхідно ввести “підготовчий” етап, який має відобразитися й у конспекті. Результати експериментальної роботи проведення лекцій з використанням конспектів такої дидактичної структури переконують, що з інформаційних вони поступово трансформуються у лекції проблемного виду.

Насамперед, цьому сприяє попередня підготовка студентів за темою заняття, їхня обізнаність з фактами, термінами, навчальними об'єктами, загалом з навчальною інформацією, що виноситься на лекцію. У цьому випадку лектору немає потреби давати студентам під запис формули, теореми, поняття – вони вже є в конспекті лекції. Тому лекція з попередньо підготовленим конспектом за підручником підноситься на вищий методологічний рівень і, в цілому, має інші, порівняно з традиційною, дидактичні цілі. Таким чином, відбувається закріплення та практичне застосування теоретичних знань (рішення типових задач, приклади використання теоретичних положень тощо), а також формування творчого технічного мислення студентів засобами проблемності.

Природно, має змінитися й усталена структура лекції: початок лекції розпочинається з діалогу викладача зі студентами щодо опрацьованого матеріалу (Які розрахунки (формули, теореми, операції тощо) не зрозуміли? Що викликало утруднення для осмислення інформації? Що доцільно розібрати детально чи пояснити докладніше?). Цей етап заняття займає до 10 хв. Евристична бесіда, проблемний виклад, дискусія – домінуючі методи навчання у процесі робочого етапу лекції. На завершення лекції викладачеві варто 5–7 хв дати слухачам для оформлення висновків та узагальнень щодо теми заняття.

Водночас характерний для Німеччини примат демократії та свободи вибору визначає і специфіку теоретичних занять. У країні педагог володіє правом оптимальної, на його думку, програми й методики навчання. Ілюструє це демократичність

викладу навчального матеріалу, упровадження в практику навчання методу аналізу проблемних ситуацій і пошуку альтернативних рішень.

Уся технологія підготовки інженера-аграрника підпорядкована провідному завданню: всебічному розвитку особистості студента, виявленню його здібностей і талантів, збагаченню інтелектуального й творчого потенціалу.

Професійне становлення студентів у ВНЗ залежить від рівня розвитку їх пізнавальних властивостей, зокрема, таких як: наполегливість, інтернальність, емоційна стійкість. Величезний вплив на професійне становлення студентів у ВНЗ здійснюють їхня професійна спрямованість, значимість навчальної задачі і власна активність.

В сучасних освітніх технологіях інноваційні процеси носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення, та залежать від дії низки чинників, серед яких головними є:

- готовність студентів до сприяння сучасних освітніх технологій і позитивна мотивація навчальної діяльності в цій ситуації;
- готовність викладачів і студентів до творчої діяльності;
- оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів;
- врахування аспектів управління вищим навчальним закладом.

Для ефективної підготовки сучасних інженерів, поряд з традиційними технологіями, в новій освітній системі велике значення має створення й впровадження передових освітніх технологій: інформаційних, комп'ютерних, телекомунікаційних – технологічних інновацій, застосування яких вимагає радикальних змін у методах і засобах навчання, формах організації освітнього процесу, теорії та методології сучасної освіти. Це робить процес підготовки сучасних інженерів керованим, індивідуально-диференційованим, з великою часткою самостійної навчальної та навчально-виробничої діяльності.

Інноваційні освітні технології сприяють розвитку індивідуальних здібностей особистості, підвищенню рівня креативності мислення, формуванню навичок активного пошуку рішення як навчальних, так і практичних завдань і прогнозування результатів реалізації прийнятих рішень. З переходом на нові технології докорінно змінюється вплив навчання на вихідні можливості учня і характер його власних інтелектуальних зусиль.

Висновки. Отже, сучасна освітня технологія у ВНЗ – це науково-обґрунтована й унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем і терміном навчання система форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення спільної навчальної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається.

Сучасна німецька освітня технологія сприяє підвищенню ефективності діяльності ВНЗ за умов:

- їх науковості (включно з психологічною обґрунтованістю самих освітніх технологій);
- дотримання принципу безпосередньої взаємодії, делегування повноважень лінійного керівника (викладача) функціональному (студенту), посилення вимог до навчальних матеріалів, розширення психологічного поля динамічних процесів в оволодінні інформацією;
- володіння викладачами активними методами навчання, позитивною мотивацією до підвищення професіоналізму студентів у процесі активного навчання тощо.

Одним з пріоритетних напрямів сучасної вищої школи є підготовка до інноваційної інженерної праці – підготовка фахівців вищої кваліфікації, що володіють сучасними знаннями на рівні новітніх досягнень науки й технологій, здатних до роботи на рівні світових стандартів.

Інноваційний інженер – це інженер продуктивного кваліфікаційного рівня, що володіє сформованим механізмом прийняття інноваційних рішень у своїй і пов'язаних з нею галузях науки, техніки й технологій. Базовою основою цього рівня кваліфікації, насамперед, є: якісний рівень освіти в галузі точних наук і спеціальних дисциплін, володіння необхідними для роботи комп'ютерними технологіями, програмами й методами проектування, знання та використання в роботі методів пошуку інформації, системного інжинірингу й методів активізації творчого мислення.

Акцент на практичне використання отриманих знань уже в процесі навчання майбутніх інженерів, а також вдосконалення системи післядипломної освіти вимагають серйозних змін програм та методів підготовки інженерів взагалі та особливо інноваційних інженерів.

Список використаної літератури

1. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР) : учеб. пособ. / В.К. Елманова. – Л. : ЛГУ, 1989. – 50 с.
2. Запрягаев С.А. Системы высшего образования России и США / С.А. Запрягаев // Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 39–47.
3. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / К.В. Корсак. – К. : Міжнародна кадрова академія управління персоналом, 1997. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Гарасюта В.М. Специфика обучения будущих инженеров аграрного профиля в высших учебных заведениях Германии

В статье представлена специфика подготовки будущих инженеров аграрного профиля в высших аграрных заведениях Германии, приобретение ими профессиональных способностей и навыков. Выделены основные положительные отличия немецкой модели профессиональной подготовки инженеров по сравнению с отечественной. Вместе с тем акцентировано внимание и на противоречивых аспектах подготовки высшей школой Германии инженеров-аграрников. Отмечено доминирование в системе подготовки будущих инженеров-аграрников в Германии проектных технологий.

Ключевые слова: профессиональные способности, аграрный профиль, инженер, студент, квалифицированный рабочий.

Garasyuta V. Specificity of training future agrarian engineers in higher education institutions in Germany

The article discusses the specifics of training future agrarian engineers in the higher institutions in Germany, the acquisition of their professional abilities and skills.

The basic positive differences of German model of professional training engineers compared to domestic ones are identified. They include: the absolute superiority of German higher education financing in size, material and technical resources; orientation of higher education in Germany in the forming on their own thinking, proactive, creative engineer individual, unlike Ukrainian agricultural school where the emphasis is on a systematic, sequential learning content subjects of the curriculum; close cooperation between German universities and industry; lack of flexible options for study subjects in Ukrainian higher education (in fact, there is no practice of the course the student choice), impossibility to select teacher mobile, trajectories education; subject overloading the preparation of Agricultural

Engineers in Higher Education of Ukraine, compared with the German model, where students study 3–4 subjects per semester; dominance in the structure of the German student self-learning real engineering profession; mutual responsibility of the German teachers and student, the quality of engineering education.

At the same time, it is focused on the controversial aspects of the preparation of agrarian engineers in Germany. It is noted the dominance of agricultural technology projects in the education of future engineers in Germany. Modern German educational technology enhances the effectiveness of the university under the following conditions: their scholarship (including the psychological validity of most educational technology); the principle of direct interaction, linear delegation leader (teacher) functional (student), increased requirements for training materials, expanding the psychological field of dynamic processes in the capture of information; possession teachers active learning, positive motivation to improve the professionalism of students in active learning process and so on.

It is noted that the model of the German training system does not provide for the creation of academic groups, as is done in Ukrainian higher agricultural education. A German student has the opportunity every lesson communicate with the public audience to discuss production training or social issues with students of different majors and even departments. In this form the abilities to work in a team of divers, to versatile treat the problem and the communication skills are developed.

It is pointed out, that an innovation engineer is an engineer with productive skill level that has formed innovative decision-making and its related fields of science, engineering and technology. The basic foundation of skill level primarily include: quality of education in the sciences and specialized courses, possession necessary for the computer technology, software and design methods, and use of knowledge in the information retrieval methods, systems engineering methods and enhance creative thinking.

Key words: *professional ability, agricultural profile, engineer, student, skilled worker.*

УДК 378.124:371.15

Ю.М. ДУБРЕВСЬКИЙ

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ВНЗ – ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІУМУ

У статті зроблено спробу визначити й проаналізувати пріоритетні особливості професіоналізму сучасного викладача вищої школи. Наголошено на необхідності розробки нової концепції підготовки викладачів вищої школи, яка враховувала б особливості часу й соціуму, інтеграційних процесів, набуваючи статусу глобальної проблеми.

Ключові слова: викладач, вищий навчальний заклад, професіоналізм, соціум.

На наших очах відбувається становлення нової, перехідної історичної епохи, яка потребує інших засобів мислення, поведінки, створення нових соціальних інститутів. Усе чіткіше уявляється філософія майбутньої людської життєдіяльності, яка полягає в розумінні того, що жоден окремо взятий індивід або нація без узагальної кооперації не можуть створити умови для повноцінного життя на принципах безпеки та справедливості. Усюди люди відчують необхідність альтернатив.

У сучасному суспільстві інтерес до проблеми особистості настільки великий, що вона стала предметом дослідження більшості суспільних наук. Адже шляхи її формування визначають подальший розвиток суспільства. Серед філософів, психологів, педагогів на рівні державної політики все частіше ведуться розмови про людиноцентризм як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини – активної, енергійної, розум і душа якої знаходяться у злагоді. Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від її раціоналістичних, прагматичних імперативів. Адже не секрет, що в багатьох випадках ми спостерігаємо дегуманізацію суспільних відносин, що знаходить реальний відгук молоді, учнів і студентів. Старі форми втратили своє значення і вплив, тому сьогодні мало вже лише закликів до гуманізму [3, с. 7].

В.Г. Кремень визначає людиноцентризм філософії як умову розвитку національної духовності, що знаходить своє логічне продовження в освіті. Головна визначеність освітньої діяльності, на думку В.Г. Кременя, – наповнити навчальний процес гуманістичним змістом, що означає, попри все, перетворення учня з “об’єкта” в “суб’єкт” освітньої діяльності. Саме така спрямованість освіти дає змогу подолати існуючий перехідний стан у світогляді й духовності. Разом із тим, вона має створити у свідомості людини як уявлення про майбутнє, так і впевненість у теперішньому як такому, що з часом перейде в інший якісний стан [4].

Дійсно, в умовах глобалізації світового суспільства окреслена проблема може бути успішно розв’язана лише за умов, коли освіта торкається глибинних внутрішніх процесів розвитку людини, її менталітету, інтелекту й мислення. Тому провідну роль має відігравати *професіоналізм педагогічних кадрів*. Зокрема, йдеться про *особистість викладача ВНЗ* – головного організатора навчально-виховного процесу.

У зв’язку з цим вищі навчальні заклади чекають на викладача, який уже сьогодні має адекватне уявлення про сучасний світ, уміє критично мислити, прогнозувати, експериментувати, бути відкритим до швидкоплинних змін і нових можливостей. Життя викладача вищого навчального закладу, режим його роботи, стан здоров’я, стиль життя, інформаційна й матеріальна забезпеченість, розбіжність між

матеріальними й духовними вимірами в суспільстві, характер його неперервного переосмислення, розмірковування, які, за відсутності високої професійної культури, багатьма чиновниками освіти не сприймаються і не визнаються в суспільстві необхідною пріоритетною й напруженою творчою працею викладача, – усі ці проблеми є ще мало дослідженими науковцями професійної педагогіки [9, с. 377].

Утім, саме від цих факторів в основному залежить рівень професійної майстерності й кваліфікації викладача, а отже, – *професіоналізм* тих, кого він навчає й виховує.

Розв'язання цієї проблеми є предметом деяких психолого-педагогічних досліджень (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зязюн, О. Ігнатюк, В. Максимова, Н. Ничкало, А. Реан, О. Самсонова, Т. Сущенко та ін.). Про необхідність розв'язання цієї проблеми йдеться в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012 р.), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.).

Мета статті – визначити й проаналізувати пріоритетні особливості професіоналізму сучасного викладача вищої школи.

Аналіз наукових досліджень останніх років свідчить, що тенденції суспільного розвитку, закони життєдіяльності й виживання всесвіту вимагають нового осмислення самої суті й призначення професійної діяльності викладачів вищої школи, їхньої майстерності.

Розробка нової концепції підготовки викладачів вищої школи, яка враховувала б особливості часу й соціуму, інтеграційних процесів, набуває статусу глобальної проблеми.

Дійсний показник цивілізації – це не рівень багатства й освіти, не велич міст, і не великі врожаї, а обличчя *людини*, вихованої державою (Р. Емерсон). Загальновідомим є той факт, що рівень соціально-економічного розвитку будь-якої держави визначають наука, техніка й культура. Тому саме поняття “розвиток” означає спосіб раціонального використання наукових, технічних і культурних досягнень на благо людини й суспільства. Науковцями доведено також, що науково-технічний і духовний потенціал визначає перспективу й місце держави у світовому співтоваристві [5, с. 189–190]. Така концепція розвитку має лежати і в основі оцінки сутності професіоналізму сучасного педагога, якщо держава прагне бути розвиненою, успішною, конкурентоспроможною. Від такого підходу потрібно відштовхуватись, дбаючи про справедливу оцінку праці сучасного викладача, рівень його професіоналізму, де б він не працював.

Так, українська дослідниця Н. Гузій визначає професіоналізм педагога як інтегральну характеристику педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності й наявність у нього професійно важливих якостей, які забезпечують ефективно вирішення професійних педагогічних завдань щодо навчання й виховання. Згідно з її концепцією, професіоналізм педагога має відповідати таким критеріям:

- об'єктивні критерії: ефективність педагогічної діяльності (основних її видів – навчальної, розвивальної, виховної, а також допоміжних – діагностичної, корекційної, консультативної, організаційно-управлінської, самоосвітньої);
- суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися на професійній ниві), розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога, задоволеність працею;

- процесуальні критерії: використання педагогом гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй праці;
- результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів, необхідних суспільству [1].

І. Зязюн тісно пов'язує професіоналізм педагога з педагогічною майстерністю. На його думку, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей, як стверджує І. Зязюн, належать гуманістична спрямованість діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка [7, с. 30].

Дещо в іншому руслі ключове поняття нашої статті досліджують російські колеги. Спеціаліст у галузі психології розвитку й акмеології А. Деркач визначає професіоналізм особистості як якісну характеристику суб'єктів праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівню домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [2, с. 62–63].

А. Маркова у своїх дослідженнях трактує “професіоналізм” як найвищий рівень розвитку людини, а “професіонал – це більше ніж новатор, дослідник, майстер, професіонал – це ніби усе разом... Професіонал – це вчитель, що вміє знаходити і впроваджувати нове, досліджувати його результативність, створити нормальну психологічну обстановку на уроці тощо [6, с. 115].

Є. Рогов виявив, що формування професіоналізму педагога в особистісному плані здійснюється відповідно до трьох напрямів:

- зміною всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови, оскільки під час вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості сходами професійної майстерності, розвивається специфічна система виконання діяльності – індивідуальний стиль діяльності;
- зміною особистості суб'єкта, що виявляється як у зовнішніх проявах (моториці, мовленні, емоційності, формах спілкування), так і у формуванні елементів професійної самосвідомості та професійного світогляду;
- зміною відповідних компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, що виявляється в когнітивній сфері – у рівні інформованості про нього, рівні усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – інтересі до об'єкта, схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт [8].

Наукові доробки Н. Гузій, Н. Кічук, Н. Кузьміної, С. Кульневича підтверджують, що професіоналізм педагогічної діяльності пов'язаний з продуктивним рівнем її виконання, що супроводжується народженням власного педагогічного стилю, розкриттям індивідуальності вчителя, творчим самовираженням.

Ми спробували виділити далеко не всі, а тільки декілька найвагоміших факторів, які впливають на загальний стан якості й розвиток професіоналізму викладацької праці в контексті сучасного планетарного соціуму, загальнолюдської культури й досягнень психолого-педагогічних наук.

Утім, досі нелегко відмовитись від системи, що вимагала десятиліттями від педагога одного – бути джерелом інформації і тлумачем явищ навколишнього світу, який веде до вершин знань.

Але такий підхід – явище минуле, й система освіти майбутнього має трансформуватись на інших концептуальних засадах – на основі нової креативної педагогі-

ки, яка пріоритетними особливостями професіоналізму сучасного викладача вищої школи вважає такі:

- особистісно орієнтоване, духовно-гуманітарне теоретичне підґрунтя процесів навчання, викладання й виховання, які спрямовані на рефлексивно-експліцитну взаємодію між студентами й викладачами;

- етичне одухотворення навчального матеріалу з метою стимулювання перетворювального стилю співтворчості студентів і викладачів (тільки за умови поєднання з цілеспрямованою виховною діяльністю, яка ґрунтується на розвивальних психологічних механізмах моральної свідомості й рефлексивно-довільного породження вищих духовних цінностей);

- моделювання і проектування якісних змін особистості під час взаємодії, оцінювання не прямого знання фактологічного матеріалу, а результату на рівні поведінки, реального розвитку здібностей; оцінювання не кількості вивченого матеріалу, а способу мислення, мотивів ставлення до життя, мається на увазі суб'єктивний процес переведення зовнішньої інформації у внутрішню;

- орієнтація інноваційних технологій навчання й розвитку на формування відповідальності за долю інших людей, на оволодіння навичками самоздійснення й пробудження бажання самозмінюватись і самовдосконалюватись як соціально значущу потребу.

На нашу думку, вершиною педагогічної думки сучасності є розмірковування знаної української дослідниці Т. Сущенко щодо особистості викладача – майстра педагогічної діяльності. На думку вченої, у професійній діяльності викладач має керуватися низкою ідей, серед яких [9, с. 382]:

- мати вроджену здібність і потребу до самонавчання упродовж життя, максимально використовуючи для цього всі свої резерви, почуття і творчий потенціал заради створення суспільного блага й гідного власного майбутнього;

- наявність вільного часу на продуктивні роздуми, щоб ефективно аналізувати, порівнювати, зіставляти, моделювати педагогічний процес у вищій школі, доцільно й залюбки фантазуючи; ідеалізувати, створюючи модель кінцевого результату, “забігаючи вперед”, змінюючи погляд на професійне навчання і виховання, підвищуючи результати навчальної роботи своїх студентів завдяки регулярному оновленню своїх знань, відмові від застарілих моделей навчання і використанню сучасних його моделей і відповідних засобів;

- чітка професійна *позиція*, гідна *мета*, вміння виразно, але непомітно, делікатно й ненав'язливо її “презентувати”, а якщо потрібно, цілковито і вчасно переглянути все, що досі слугувало принципом і орієнтиром у ставленні та діях;

- необмежені можливості бути *успішним* у виконанні педагогічних дій, результатом яких є вплив на пробудження у студентів інтересу до висловлених викладачем думок, легке їх засвоєння, запам'ятовування й осмислення за рахунок ефективного і приємного навчання.

Найвагомішими факторами, які сприяють розвитку професіоналізму викладача вищої школи, є: вдосконалення мотиваційного середовища інноваційної діяльності; глибина аналізу й самоаналізу педагогічної дійсності; повнота виконуваних дій і операцій; оптимальне використання резервних особистісних сил і можливостей; позитивне емоційне переживання від професійного самовдосконалення; самостійна розробка нововведень; співвідношення індивідуальної й колективної форм організації навчально-творчої діяльності; органічне поєднання безперервної самостійної навчально-дослідної й науково-дослідної діяльності професійного спряму-

вання; використання системи варіативних, диференційованих завдань, які мають професійно орієнтований характер.

Висновки. Отже, на основі аналізу стану дослідження проблеми розвитку професіоналізму у філософській, історичній, психологічній, педагогічній літературі нами з'ясовано сукупність положень, що становлять теоретичне підґрунтя її вирішення. Таким чином, професіоналізм педагога ми визначаємо як соціально значущу якість педагога, в результаті якої створюється новий учень, новий студент, нова технологія співтворчості й співрозвитку.

Професіоналізм викладача ВНЗ визначається нами як визначальний чинник розвитку соціуму, сукупність певних самозмін, які будуть забезпечувати *якісно новий, більш ефективний* рівень розв'язання професійних завдань в особливих умовах.

Список використаної літератури

1. Гузій Н.В. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності : методичні рекомендації / Гузій Н.В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 24 с.
2. Деркач А.А. Психология развития профессионала : учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М., 2000. – 124 с.
3. Кремень В.Г. Філософія: Логос, Софія, Розум : підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Кн., 2007. – 432 с.
4. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 7–18.
5. Малишенко В.С. Болонский процесс как реальность и проблема системы образования / В. Малишенко // Матеріали міжнародної науково-методичної конференції “Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти в Україні”. – Х., ХНАДУ, 2005. – С. 189–190.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1986. – 308 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид. доп.. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
8. Рогов Е.И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала / Е.И. Рогов // Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 84–86.
9. Сущенко Т.І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 39. – С. 377–382.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Дубревский Ю.М. Профессионализм преподавателя вуза – определяющий фактор развития социума

В статье предпринята попытка определить и проанализировать приоритетные особенности профессионализма современного преподавателя высшей школы. Акцентировано на необходимости разработки новой концепции подготовки преподавателей высшей школы, которая учитывала бы особенности времени и социума, интеграционных процессов, приобретая статус глобальной проблемы.

Ключевые слова: преподаватель, высшее учебное заведение, профессионализм, социум.

Dubrevsky Y. Professionalism of university teachers – determining factor of social development

The author attempts to identify and assess priority features modern professional high school teacher. Accentuated the need to develop a new concept of training teachers in higher

education, which is sensitive to the particularities of time and society, integration processes, acquiring the status of a global problem.

It is marked that the basic vector of educational activity is filling with of educational process humanistic maintenance, because the just the same orientation of education will allow to overcome existing the transitional state in a world view and spirituality.

In the article the question is at personalities of teacher of institution of higher learning – main organizer of organizer of the educational process.

It is proved that the most important factors that contribute to the professional development of high school teacher is: improving the motivational environment of innovation, depth of analysis and introspection pedagogical reality, completeness workflow and operations; optimal use of reserve forces and personal capacities; positive emotional experience of professional self-improvement.

Key words: *teacher, higher educational establishment, professionalism, society.*

УДК: 378.147

А.М. ЄРМОЛА

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ КРАЇН СНД АЗІЙСЬКОГО РЕГІОНУ В УМОВАХ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто виховання студентів інженерно-педагогічного навчального закладу як трансляцію у вихованні норм і цінностей, притаманних одночасно й інженерній, і педагогічній професійній субкультурі. Розроблено етапи організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу, які спрямовані на вирішення певних завдань, а саме: організація міжкультурного діалогу (адаптація студента-іноземця до нових умов життя і здобуття освіти); організація навчальної діяльності (формування професійної позиції, професійної спрямованості та пізнавального інтересу); організація середовища професійного спілкування (створення умов для підтримки й задоволення пізнавального інтересу).

Ключові слова: виховна робота, студенти країн СНД, студенти інженерно-педагогічної спеціальності, етапи виховної роботи, міжкультурний діалог, середовище професійного спілкування, вищий навчальний заклад.

Особливості виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу обумовлені, насамперед, специфікою підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю взагалі, незалежно від їх національно-культурної специфіки, яка вимагає поєднання високої інженерної кваліфікації з педагогічною майстерністю. Однак у представників різних національно-культурних регіонів традиційне ставлення до праці фахівця високої кваліфікації (у тому числі інженера й педагога) різне. Відрізняються також загальнокультурні норми й цінності, що накладають відбиток на ставлення до вищої освіти взагалі. З огляду на це основною ідеєю методики організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу, її важливими завданнями є створення умов для максимального розкриття й розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивного ставлення до професії інженера й педагога в процесі опанування основ професійної діяльності, переведення ресурсного потенціалу зі стану потенційного до актуального. Отже, розв'язання проблеми підвищення якості підготовки майбутнього інженера-педагога вимагає цілісного підходу, важливість застосування якого зумовлюється низкою чинників.

Фундаментальну основу застосування методики організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу до професійної підготовки становлять дослідження, що були здійснені в таких основних напрямках: філософському (Б. Гершунський, В. Марков, Л. Сохань, О. Хаустова); психофізіологічному (М. Красногорський, К. Конрад, Е. Кречмер, В. Мерлін, Б. Теплов,); психолого-педагогічному (А. Бартоломей, В. Белікова, М. Васильєва, І. Волобуєва, В. Євдокимов, О. Ігнатюк, О. Іонова, О. Коваленко, Л. Кулагіна, В. Лозова, О. Микитюк, М. Немировський, Л. Ніколенко, О. Пехота, Ю. Фокін, Н. Хрустальова, А. Хуторський). Виходячи з огляду наукових праць, зазначимо, що необхідно будувати методику організації виховної роботи зі студентами-іноземцями з країн СНД Азійського регіону, що навчаються в

інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі, за певними етапами, зміст яких повинен містити міжкультурний діалог, організацію навчання та середовища професійного спілкування.

Мета статті – розробити етапи організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азіатського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу.

Розглядаючи виховання студентів інженерно-педагогічного навчального закладу як виховання одночасно й інженера, й педагога, завдяки трансляції норм і цінностей, притаманних одночасно й інженерній, і педагогічній професійній субкультурі, було розроблено етапи організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального закладу. Розкриємо їх зміст.

Етап 1 – організація міжкультурного діалогу. На початковому етапі найважливішим чинником, що визначає результативність освітньої діяльності студента-іноземця протягом усього подальшого терміну навчання, є його адаптація до нових умов життя та освіти. Ефективність адаптації, у свою чергу, залежить від ефективності організації міжкультурного діалогу, оскільки проблемою зазвичай є не стільки труднощі власне адаптації студентів-іноземців до умов незвичного культурного середовища, скільки нерозуміння місцевого менталітету й очікування від оточуючих такої самої поведінки і ставлення, які існували в рідному соціальному середовищі.

Для ефективної організації міжкультурного діалогу педагог-наставник (куратор) студентів-іноземців повинен:

1) добре знати специфіку їхнього менталітету, чітко уявляти собі очікування, своїх підопічних стосовно інших людей, розуміти причини тієї чи іншої їх поведінки. Зокрема, для жителів країн СНД Азійського регіону характерні: підкреслена повага до старших, високі вимоги до дотримання такту в спілкуванні, особливо у відносинах з представниками протилежної статі, виражене прагнення до домінування над тими, хто, на їх думку, втратив право на повагу, тощо;

2) ясно доводити до відома своїх підопічних норми і правила, які діють у тому суспільстві, де їм доведеться жити і вчитися найближчими роками, роблячи особливий акцент на тих моментах, що істотно відрізняються від засвоєних ними в рідному соціально-культурному середовищі, навчати їх шаблонів поведінки, адекватних конкретним ситуаціям (якщо потрібно, буквально підказуючи, що робити в тому чи іншому випадку);

3) постійно й неухильно підкреслювати пріоритет норм і цінностей того суспільства, в якому вони зараз живуть, над тими, в яких вони виростили (не тому, що одні норми й цінності дійсно краще інших, а тому, що інакше неможливо адекватно розуміти й реагувати на поведінку інших людей, з якими належить взаємодіяти в навчальних і побутових ситуаціях).

Особливо важливий останній пункт, оскільки без нього перші два втрачають сенс. При цьому величезне значення мають такт і шанобливе ставлення до рідних для студента-іноземця норм, цінностей і звичаїв, прояв інтересу до них з боку куратора, щоб процес “убудовування” студента-іноземця в нове для нього соціально-культурне середовище не викликав у нього протестної реакції і не призводив до ще більшої соціальної дезадаптації, ніж це мало місце спочатку.

Етап 2 – організація навчальної діяльності. Виховання фахівця-професіонала передбачає, насамперед, формування системних знань, умінь і навичок в обраній

сфері діяльності. Тому відповідальне ставлення до навчання – ключовий елемент процесу виховання студента будь-якої спеціальності. Особливо це стосується педагогів, зобов'язаних особистим прикладом підтримувати в інших мотивацію до освітньої праці. Тому вміння сумлінно вчитися є ключовим професійним умінням, на вироблення якого необхідно мотивувати майбутнього педагога з перших днів навчання в інженерно-педагогічному навчальному закладі.

Не можна очікувати, що всі без винятку студенти вже внаслідок самого факту вступу до ВНЗ – відповідальні і старанні люди, здатні самостійними зусиллями дисциплінувати себе на виконання навчальних обов'язків. Більшість з них з огляду на вік ще потребують зовнішнього контролю для того, щоб утримати себе в рамках вимог, що ставляться до них навчальним закладом. Це особливо важливо для студентів-іноземців, які живуть далеко від своїх родин і тому непідконтрольні своїм старшим родичам.

На цьому етапі на куратора як людину, яка відповідає за процес виховання майбутніх фахівців, лягає основна відповідальність за підтримання навчальних зусиль своїх підопічних. Для цього куратор повинен:

1) постійно контролювати результативність навчальної діяльності (якщо потрібно, слід встановити зв'язок з родиною студента, тому що внаслідок особливостей національно-культурного менталітету жителів країн СНД Азійського регіону вплив батьків може виявитися вирішальним інструментом спонукання студента до якісного виконання своїх навчальних обов'язків);

2) допомагати в ситуаціях виникнення проблем з успішністю шляхом організації додаткових занять з викладачами і взаємної допомоги студентів один одному (в останньому випадку, якщо мова йде про студентів з різних країн, необхідно стежити, щоб допомога була максимально взаємна, щоб не відбувалася “тра в одні ворота”, – це буде краще сприяти шанобливому веденню міжкультурного діалогу).

При цьому будь-яка ситуація утруднення може бути використана як виховна, адже вона дає змогу краще зрозуміти складність обраної професії, відповідальність при її засвоєнні (прогалини в знаннях фахівця мають важкі наслідки для людей, що довірили такому фахівцю важливий аспект свого життя) й набути досвід подолання себе, який ляже в основу переконливості майбутнього педагога.

Етап 3 – організація середовища професійного спілкування. Середовищем професійного спілкування студента в інженерно-педагогічній академії є комунікативне середовище, що забезпечує його освітню діяльність. Сюди входить спілкування з викладачами, іншими студентами та колегами з майбутньої професії під час проходження практики, проведення досліджень тощо.

Зазначимо, остання складова вкрай важлива для виховання фахівця, але її питома вага істотно нижче від інших, бо час, відведення навчальним процесом на практичні заходи, завжди значно менше за час, що витрачається на традиційні форми навчання (і це природньо, оскільки для практичної роботи стає потрібним певний запас знань, умінь і навичок, отриманий в аудиторіях).

Крім того, в процесі навчальної діяльності, якщо вона не формальна, неминує формується так званий пізнавальний інтерес, який має бути реалізований у самостійному творчому пошуку, поза процесом виконання спільних для всіх навчальних завдань. Тому особливого значення набуває організація середовища професійного спілкування студентів з викладачами й один з одним поза межами власне навчального процесу. Це можуть бути різні гуртки, дослідні проекти, круглі столи,

факультативні семінари та інші форми роботи, заохочувані, а часто й організовані педагогічним колективом навчального закладу.

Центральна роль у цьому, як і колись, належить куратору, з яким у студентів уже склалися більш довірливі відносини, ніж з іншими викладачами. Тому його усунення від участі в такій роботі, як це часто буває в практиці вищих навчальних закладів, абсолютно неприпустимо.

Крім того, якщо мова йде не просто про студентів, а про студентів-іноземців, куратор зобов'язаний простежити, щоб найбільш активних студентів заохочували грамотами, подяками, які вони могли б продемонструвати на своїй батьківщині. В окремих випадках доречні безпосередні контакти куратора з родичами студента, адже особливості національно-культурного менталітету жителів країн СНД Азійського регіону дають змогу таким чином справити найбільш ефективний виховний вплив на студента-іноземця.

Зміст розроблених етапів організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей апробовано в навчально-виховному процесі Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків). Це дало змогу узагальнити особливості методики реалізації етапів:

- практичність методичних рекомендацій, які можна застосовувати в будь-якому навчальному закладі інженерно-педагогічної спрямованості, незалежно від рівня матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу;

- орієнтованість на працю куратора – людини, яка безпосередньо відповідає за виховну роботу зі студентами;

- етапність у реалізації цієї методики, що полегшує її застосування. Зазначені етапи послідовні (не можна переходити до наступного, не досягнувши певних результатів на попередніх). Однак це не означає, що вони не сумісні в принципі. Послідовність важлива при становленні етапів, але при переході до наступних попередні не тільки не завершуються, а й набувають можливість поглиблення.

Встановлено, що кожен етап спрямовано на вирішення певних завдань, а саме:

- організація міжкультурного діалогу (адаптація студента-іноземця до нових умов життя і здобуття освіти);

- організація навчальної діяльності (формування професійної позиції, професійної спрямованості й пізнавального інтересу);

- організація середовища професійного спілкування (створення умов для підтримки й задоволення пізнавального інтересу).

Доведено, що типовою помилкою є спроба експлуатувати пізнавальний інтерес за формальною ознакою вибору майбутньої професії (якщо студент прийшов сюди вчитися, значить, йому це цікаво, а тому він повинен виконувати всі завдання швидко і якісно). Пізнавальний інтерес формується в процесі успішної пізнавальної діяльності, спочатку заснованої на дисципліні. Цей факт необхідно враховувати у вихованні майбутнього фахівця. Це особливо важливо, якщо мова йде про студентів-іноземців, що перебувають не лише далеко від старших родичів, а й в умовах чужого й незрозумілого їм культурного середовища.

Висновки. Так, виховання студентів інженерно-педагогічного навчального закладу – це, перш за все, виховання одночасно й інженера, й педагога, тобто трансляція норм і цінностей, притаманних одночасно й інженерній, і педагогічній професійній субкультурі. Зміст кожного етапу організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в умовах інженерно-педагогічного навчального

закладу містить організацію міжкультурного діалогу, навчальної діяльності та середовища професійного спілкування.

Перспективним напрямом подальших розвідок є організація дозвілля студентів країн СНД Азійського регіону у межах інженерно-педагогічного навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Волобуєва І.В. Педагогічні умови індивідуалізації допрофесійної підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах / І.В. Волобуєва // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2010. – Вип. № 26–27. – С. 180–183.
2. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях : аналитический обзор НИИВО / А.А. Бартоломей, М.Б. Немировский, В.Н. Стогний и др. – М. : ПАРК, 1997. – 305 с.
3. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко. – Х. : Укр. інж.-пед. акад, 2007. – 162 с.
4. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2005. – № 10. – С. 7–20.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 209 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 230 с.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2013.

Ермола А.М. Организация воспитательной работы со студентами стран СНГ Азиатского региона в условиях инженерно-педагогического учебного заведения

В статье рассмотрено воспитание студентов инженерно-педагогического учебного заведения как трансляцию в воспитании норм и ценностей, присущих одновременно и инженерной, и педагогической профессиональной субкультуре. Разработаны этапы организации воспитательной работы со студентами стран СНГ Азиатского региона в условиях инженерно-педагогического учебного заведения, направленной на решение определенных задач, а именно: организация межкультурного диалога (адаптация студента-иностранца к новым условиям жизни и получения образования), организация учебной деятельности (формирование профессиональной позиции, профессиональной направленности и познавательного интереса), организация среды профессионального общения (создание условий для поддержки и удовлетворения познавательного интереса).

Ключевые слова: воспитательная работа, студенты стран СНГ, студенты инженерно-педагогической специальности, этапы воспитательной работы, межкультурный диалог, среда профессионального общения, высшее учебное заведение.

Yermola A. The organization of educational work with the students of CIS countries in the Asian region in conditions of engineering and educational institution

The article emphasized the topicality of the chosen problem that caused by the national cultural traditions of attitude to work of high qualified professionals (including engineer and teacher), as well as various general cultural norms and values that impose the imprint to attitude to higher education in general.

Students' educating of engineering and teachers training institutions has been considered as broadcast in educating of norms and values inherent both to engineering and pedagogical professional subculture.

It was proved that the developed phases of educational work with students of the CIS countries in the Asian region in conditions of engineering and teachers' training institutions are

aimed at solving specific problems, namely: the organization of intercultural dialogue (adaptation of the foreign student to the new conditions of life and education), the organization of learning activity (professional position formation, professional orientation and cognitive interest formation also), the organization of professional communication environment (creating of the conditions for support and satisfaction of the cognitive interest).

The recommendations for curators concerning the working on the content for each stage of educating the students of the CIS countries in the Asian region have been worked out.

The peculiarities of the educating stages implementation methodology have been generalized: practicality of recommendations of ensuring the educational process, focus on the curator's work – a person who is directly responsible for educational work with students, phasing in the methodology implementation that facilitates its use.

It was established that the developed stages were sequential (you cannot move on to the next one, not reaching the certain goals in the previous one). Consistency is important in the stages formation, but during the transition to the next ones, the previous stages are not only not completed, but have an opportunity to deepening.

It was proved that the typical mistake was trying to exploit the cognitive interest according to the formal feature of future profession choice. The cognitive interest is formed in the process of successful cognitive activity, initially based on the future engineer's discipline, and then on the methods of its teaching. It's necessary to take into consideration the peculiarities of their cultural environment when it comes about the foreign student.

Key words: *educational work, the students of the CIS countries, students of the engineering and pedagogical professions, the phases of educational work, an intercultural dialogue, the professional communication environment, higher educational institution.*

УДК: 376.744

О.А. ЄРЬОМЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КРАЇН СНД АЗІЙСЬКОГО РЕГІОНУ В УКРАЇНІ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

У статті висвітлено проблему виокремлення особливостей виховання студентів країн СНД Азійського регіону на базі українського інженерно-педагогічного навчального закладу, досліджено тенденції процесу виховання підростаючого покоління в Азійському регіоні. У зв'язку з цим, визначено стиль виховання, що дає змогу підтримувати високий рівень дисципліни та результативності навчально-виховного процесу інженерно-педагогічного навчального закладу на основі особистісно-орієнтованої технології.

Ключові слова: адаптація, виховання, особистість, педагог, студент-іноземець, супровід, ситуація успіху, взаємодія.

Виховання іноземних студентів є важливою ланкою у системі підготовки інженерів-педагогів, в основі якої лежить адаптація студента-іноземця до життя в нових умовах, гармонійної взаємодії з новим навчально-виховним середовищем, у якому вони адекватно виконують вимоги, що ставляться до них у процесі навчання й виховання. Ефективне виконання виховної діяльності зі студентами країн СНД Азійського регіону здійснюється під впливом глибинних народних національно-виховних традицій, функціонування яких, разом з тим, відповідає реаліям сьогодення.

Вирішення проблеми виокремлення особливостей виховання студентів країн СНД Азійського регіону в Україні ускладнюється тим, що в сучасному навчальному закладі існують дві парадигми навчально-виховного процесу: авторитарна, яку називають традиційною, і особистісно орієнтована, або гуманістична.

Мета статті – висвітлення особливостей виховання студентів країн СНД Азійського регіону в Україні в контексті особистісно орієнтованого підходу.

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел та сучасних праць, присвячених особистісно орієнтованій технології (Г.А. Балл, І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, С.І. Гончаренко, О.В. Киричук, С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, І.С. Якиманська та інші), першочерговим та обов'язковим є для педагога вивчення особистості. Наголошується, що саме в навчальному закладі людина розкривається як особистість, яка вже має надані їй від природи певні психофізіологічні можливості, притаманне їй світовідчуття, свої інтереси, життєві цінності й устремління, особистісні потреби, які вона повинна обов'язково реалізувати [7].

У ході дослідження особливостей виховання іноземних студентів нами встановлено тенденції процесу виховання в Азійському регіоні. По-перше, азійське суспільство значно менше, ніж західні, цінує свободу і значно більше – порядок і спокій, їх відрізняє повага до влади. По-друге, воно високо цінує колективізм, солідарність, надзвичайно великого значення надає сім'ї. По-третє, для нього характерна велика прихильність традиційним моральним цінностям, дисципліні, ощадливості.

У зв'язку з урахуванням історично складених традицій, ціннісних орієнтирів виховання студентів Азійського регіону доходимо висновку, що історично складається певний тип виховання, побудований на основах авторитарної педагогіки, стиль виховання, що дає змогу підтримувати високий рівень дисципліни та резуль-

тативності навчально-виховного процесу за умови постійного демонстрування авторитету педагога.

Але слід зазначити, що основним акцентом Закону України “Про освіту” є його спрямованість на особистість. Законом передбачено, що освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами [8]. Тому принципово іншу побудову й реалізацію взаємовідносин педагогів з іноземними студентами можна запозичити із технології особистісно орієнтованого підходу, в основі якого вироблені певні конкретні принципи: визнання особистості (студента, педагога, керівника) суб’єктом освітньої діяльності й суб’єктних відносин; визнання людини складною системою, яка саморозвивається; визнання особистості метою, а не засобом освітньої діяльності тощо. У рамках цієї технології педагогічне спілкування педагога зі студентом передбачається як обмін досвідом пізнання (творчості), як своєрідна зустріч “мого” й “вашого”, як обмін змістом двох носіїв суб’єктного досвіду – педагога і студента. Варто зазначити, що ці відносини побудовані на гуманістичній основі, проте, як свідчать теоретики особистісно орієнтованої технології, – вони не нагадують взаємини двох рівноправних партнерів. Педагог виступає носієм соціокультурних зразків і повинен забезпечити засвоєння студентами їх загальноприйнятого змісту (наукового, соціального, етичного). Проте свою діяльність він здійснює тільки через опору на суб’єктивний досвід студента, шанобливе й серйозне ставлення до нього [6, с. 18–19].

У зв’язку з цим особистісно орієнтована технологія передбачає здійснення змін не лише змісту, а й форм відносин педагога з іноземними студентами, наприклад, широке використання діалогу в роботі замість традиційного монологу тощо.

Розробка спеціальної особистісно орієнтованої технології у виховному процесі інженерно-педагогічної академії в роботі з іноземними студентами може включати: створення та використання спеціального банку даних, які розкривають особливості розвитку індивідуальності кожного студента в умовах його навчання та виховання; розробку карти вивчення особистості студента-іноземця в освітньому процесі з урахуванням специфічних цілей та завдань освітнього закладу; виявлення та фіксацію динаміки цілісного особистісного розвитку кожного студента через аналіз когнітивної мотиваційно-потребнісної, емоційно-вольової сфери як головних складових у їх взаємозв’язку та динаміці; розробку індивідуальних освітніх програм, альтернативних навчальному стандарту, сприятливих для корекції стимулу, прогнозу особистісного розвитку; складання на цій основі навчального “профілю” студента-іноземця як нового типу документації навчального закладу. Усе це, на думку прихильників особистісно орієнтованої технології, сприятиме створенню у навчально-виховному процесі атмосфери доброзичливості й гуманності, зміцненню відносин між суб’єктами навчально-виховного процесу [7, с. 20–21].

Водночас необхідно відзначити, що в особистісно орієнтованій системі набуває поширення особлива культура підтримки особистості шляхом педагогічного супроводу, що визначається як особливий вид допомоги супроводжуваному та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітньо-виховного процесу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей студентів, зростанню професіоналізму, працездатності, збереженню здоров’я та життя.

Науковці виділяють особливі характеристики педагогічного супроводу: об’єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості студента (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей особистості); підтримка оптимально значущих якостей особистості; ко-

рекція вад розвитку особистості; надання суб'єкту навчально-виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність.

Підтримка іноземних студентів, у нашому розумінні, – це педагогічно організована діяльність педагогів з надання превентивної та оперативної допомоги у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психологічним здоров'ям, спілкуванням, успішним просуванням у навчанні, життєвим та професійним самовизначенням [3, с. 9].

Не менш важливим у виховній роботі зі студентами країн СНД Азійського регіону є звернення до технології “Створення ситуації успіху”, основою якої є особистісно орієнтований підхід. Реалізація цієї технології виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами, з якими постійно стикається студент-іноземець.

Сутність ситуації успіху науковці вбачають у цілеспрямованому, організованому поєднанні умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [1]. У педагогічному сенсі успіх може бути результатом продуманої тактики педагога, куратора. Головний сенс діяльності педагога полягає в тому, щоб створити своєму вихованцеві ситуацію успіху.

Результат технології, яка розглядається, значною мірою залежить від особистісних якостей педагога. Він мусить дбати про створення ситуації успіху, вміти впливати на студентів, поважати й розуміти їх внутрішній світ, володіти емоційною культурою, психологічною компетенцією.

З огляду на це ми можемо відтворити сутність особистісно орієнтованого підходу в рисунку.

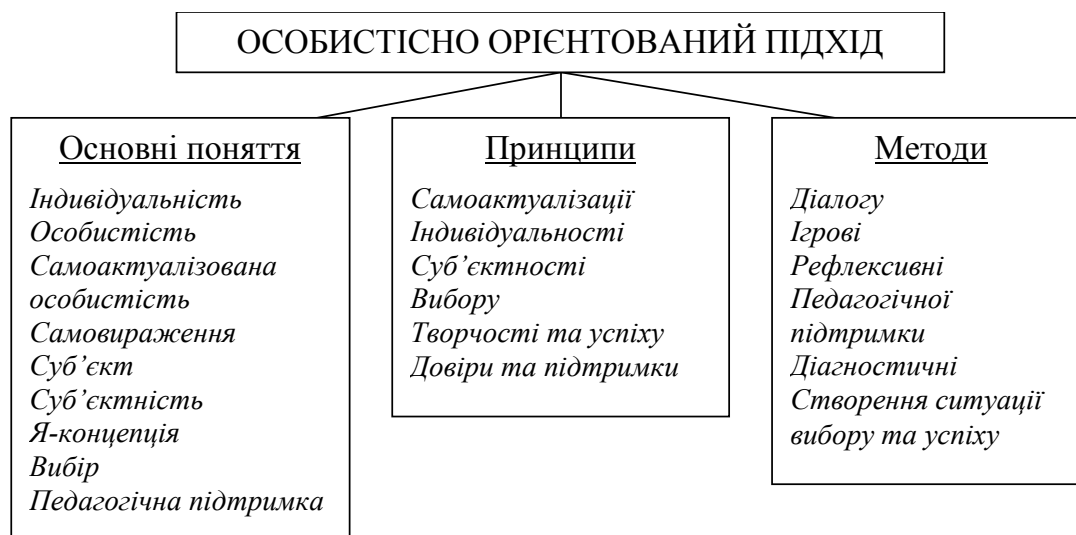


Рис. Сутність особистісно орієнтованого підходу

Висновки. Дослідивши особливості виховання студентів країн СНД Азійського регіону в Україні, ми доходимо висновку, що певною мірою система виховної роботи з іноземними студентами має будуватися на основах національних традицій та ціннісних орієнтирів тієї країни, з якої прибули абітурієнти. Але дієвим чинником формування цілісної та гармонійно розвинутої особистості є перехід від авторитарно-дисциплінарної педагогіки до особистісно орієнтованої моделі виховання,

у якій головним стає розуміння, визнання й прийняття вихованців. Це дасть змогу правильно керувати виховним процесом і ефективніше вирішувати завдання з оптимізації навчально-виховного процесу в інженерно-педагогічній академії.

Подальших розвідок потребує методика організації виховної роботи зі студентами країн СНД Азійського регіону в Україні на основі особистісно орієнтованого підходу.

Список використаної літератури

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15.
3. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности: разработка и использование / под. ред. Е.Н. Степанова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
4. Степашин Б. Диференційований підхід у всіх сферах навчального процесу / Б. Степашин // Радянська школа. – 1979. – № 8. – С. 7–10.
5. Шмуклер Ю. Нова модель шкільної освіти: гуманізація, демократизація, оптимізація / Ю. Шмуклер // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 16–17.
6. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 143 с.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 154 с.
8. Закон України “Про Освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

Стаття надійшла до редакції 02.09.2013.

Еременко О.А. Особенности воспитания студентов стран СНГ Азиатского региона в Украине: личностно ориентированный подход

В статье рассмотрена проблема выделения особенностей воспитания студентов стран СНГ Азиатского региона на базе украинского инженерно-педагогического учебного заведения, исследованы тенденции процесса воспитания подрастающего поколения в Азиатском регионе. В связи с этим, определен стиль воспитания иностранных студентов, позволяющий поддерживать высокий уровень дисциплины и результативности учебно-воспитательного процесса инженерно-педагогического учебного заведения на основе личностно ориентированной технологии.

Ключевые слова: адаптация, воспитание, личность, педагог, студент-иностранец, сопровождение, ситуация успеха, взаимодействие.

Eryomenko O. The peculiarities of the students' educating in the CIS countries of the Asian region in Ukraine: the student-centered approach

The article deals with the problem of educational peculiarities distinguishing of the students in the CIS countries of the Asian region on the base of the Ukrainian Engineering and Pedagogical educational institution. The author pays attention to the construction of an optimal educational system for foreign students as an important link in the system of the engineers-teachers' training, based on the adaptation of the foreign students for the life in the new conditions, harmonious interaction with the new teaching and educational environment where they adequately fulfill the requirements which appear in the process of learning and education.

The tendencies of the process of the younger generation educating in the Asian region have been analyzed. Thereby, the parenting style has been determined. It gives an opportunity to maintain a high level of discipline and efficiency of the teaching and educational process of the engineering and educational institution.

It was established that at the basis of the student-centered approach the teacher performs as a bearer of social and cultural patterns, and has to ensure mastering of conventional content

by the students (scientific, social, ethical). However, he carries out his activity only through the reliance on the subjective experience of the student, respectful and serious attitude to him or her.

It was noted that in the student-oriented system a special culture of personality support is getting spread by the pedagogical accompaniment, which is regarded as a special type of care to the accompanied person and provides personal development and education in conditions of educational process, promotes meaningful disclosure of students' abilities, growth of its professionalism, efficiency, preservation of the health and life.

The use of the special student-oriented technology in the educational process of the engineering and pedagogical institution was proposed in working with foreign students, which may include: creating and using of a special database, revealing features of the individual development of each student in conditions of his (her) training and education, development of the personal study map of the foreign students in the educational process considering the specific goals and objectives of the educational institution; identifying and fixing of the holistic personal development dynamics of each student through the analysis of cognitive motivational and demanded, emotional and volitional, as main components in their relationship and dynamics, development of the individual educational programs, alternative to teaching standard, favorable for stimulus correction, prediction of personal development, drafting on this basis of the foreign student academic "profile" as a new type of school documentation.

It has been proved that an effective factor of formation of a coherent and harmonious developed personality is the transition from the authoritarian disciplinary pedagogy to the student-centered model of education, where the understanding, acknowledgment and acceptance of trainees is becoming a main thing, that allows proper managing of the educational process and to solve the problem of optimizing of the teaching and educational process in the Engineering and Pedagogical Academy more effectively.

Key words: adaptation, education, personality, a teacher, a foreign student, accompaniment (support), the situation of success, interaction.

СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано сучасний стан застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах України. Проведено аналіз результатів анкетування викладачів і студентів. Визначено низку проблем, які заважають інформатизації вищої фізкультурної освіти у нашій країні.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, професійна діяльність, фахівці з фізичного виховання та спорту.

На сучасному етапі розвитку освіти інформатизація є основною умовою підвищення її якості, мобільності, доступності та гнучкості. На необхідності інформатизації вищої освіти в Україні наголошено у низці законодавчих актів. Так, у Законі України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.” зазначено, що “рівень комп’ютерної та інформаційної грамотності населення є недостатнім, впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ – повільним” [1, с. 102].

У цьому Законі встановлено основні стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні, а саме:

- забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров’я, освіти, науки, культури, охорони довкілля.

Одним з основних напрямів розвитку інформаційного суспільства в Україні у цьому документі визначено надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок з використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки [1].

Указом Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 04.07.2005 р. № 1013/2005 Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України встановлено завдання “забезпечити ефективне використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження інтерактивних методів навчання” [2].

Зважаючи на це, проблема формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності та розроблення і впровадження електронних засобів навчання викладачами ВНЗ у навчальний процес вищої школи є актуальною та доцільною.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у ВНЗ України на основі результатів анкетування викладачів і студентів.

У нашому дослідженні професійна готовність є результатом професійної підготовки, якістю особистості та виступає регулятором успішності майбутньої професійної діяльності та різновидом установки.

До проблем дослідження готовності особистості до майбутньої професійної діяльності у різні часи і з різних позицій звертались науковці: М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович [3], Т.І. Коваль [4], О.М. Пехота [5], К.К. Платонов [6], Д.Н. Узнадзе [7]. Учені досліджували різні види та форми готовності: установку, психологічну готовність, готовність особистості до трудової діяльності, готовність до різних видів педагогічної діяльності, готовність до професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності. Готовність людини до праці розглядають по-різному, залежно від специфіки структури професійної діяльності. Більшість авторів визначають готовність через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості; певний рівень розвитку особистості; спрямованість особистості до виконання певних дій; загальний психофізичний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей (Я.Л. Коломинський [8], Л.С. Нерсесян [9], О.М. Пехота [5], А.Ц. Пуні [10] та ін.).

З метою дослідження сучасного стану готовності до застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах України нами було проведено анкетування та опитування викладачів і студентів вищих навчальних закладів, які ведуть професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту.

Вивчення стану готовності до застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту довело актуальність та доцільність обраної проблеми дослідження. В опитуванні, що здійснювалось за спеціально розробленою нами анкетною, брали участь 866 студентів та 235 викладачів десяти вищих навчальних закладів України, які здійснюють професійну підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту.

Результати відповідей студентів на запитання анкети “На Вашу думку, чи є доцільним застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України?” показали, що з 866 респондентів застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання вважають доцільним 84,47% студентів, недоцільним – 7,7%, важко було відповідати – 7,83% студентів. Тобто більшість опитаних студентів усвідомлює необхідність застосування інформаційних технологій для підвищення якості і доступності вищої фізкультурної освіти (рис. 1).

Опитування викладачів показало, що вважають доцільним застосування інформаційних технологій 92,81% викладачів, 3,12% – вважають не доцільним і 4,08% – не змогли відповісти на питання (рис. 2).

Відповіді студентів на запитання “Які види інформаційних технологій Ви вважаєте найбільш ефективними для застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту?” показали, що 26,08% студентів вважають найбільш ефективними з інформаційних технологій Інтернет, електронну пошту, веб-сайти, веб-конференцію, чат, 17,2% – електронні підручники, 21,47% – мультимедіа (аудіо-, відео- та графічні матеріали), 2,95% – дистанційні технології, 5,96% – системи інформаційного забезпечення, 12% – спеціалізоване програмне забезпечення, 12,93% – усі вищезазначені й 1,41% – було важко відповісти (рис. 3).

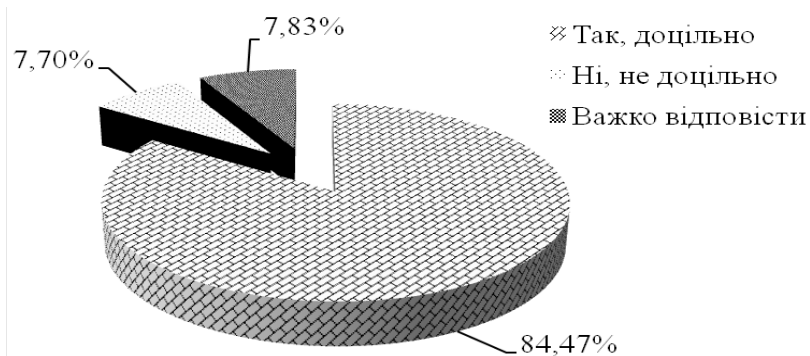


Рис. 1. Розподіл опитаних студентів щодо доцільності застосування ІТ у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у ВНЗ України, %

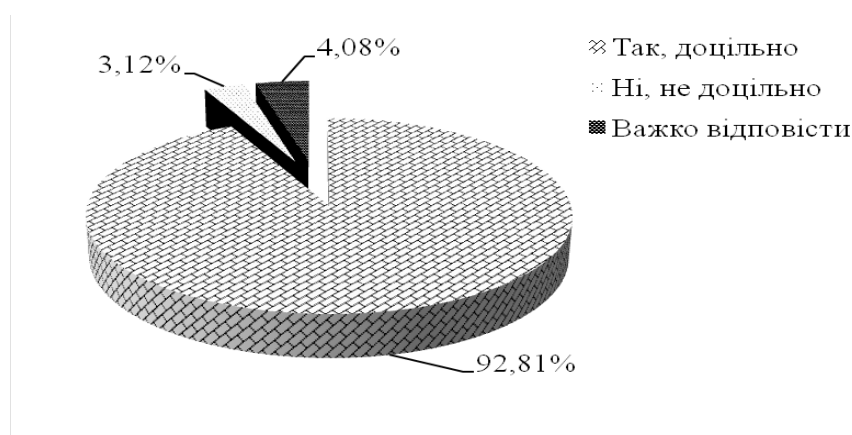


Рис. 2. Розподіл опитаних викладачів щодо доцільності застосування ІТ у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у ВНЗ України, %



Рис. 3. Розподіл опитаних студентів щодо застосування найбільш ефективних видів інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, %

Анкетування викладачів з питання “Які види інформаційних технологій Ви вважаєте найбільш ефективними для застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту?” показало, що 12,31% вважають найбільш ефективними з інформаційних технологій Інтернет, електронну пошту, веб-сайти, веб-конференцію, чат, 14,93% – електронні підручники, 18,87% – мультимедіа (аудіо-, відео- та графічні матеріали), 3,29% – дистанційні технології, 5,76% – системи інформаційного забезпечення, 20,45% – спеціалізоване програмне забезпечення, 22,93% – всі вищезазначені й 1,45% – було важко відповісти (рис. 4).



Рис. 4. Розподіл опитаних викладачів щодо застосування найбільш ефективних видів інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, %

Результати анкетування студентів і викладачів щодо найбільш ефективних засобів інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту підтверджують актуальність та доцільність застосування спеціалізованого програмного забезпечення, що сформульовано нами у результаті аналізу науково-методичної літератури українських авторів з проблеми використання спеціалізованого програмного забезпечення у вищій фізкультурній освіті.

Зазначимо, що лише 12% опитаних студентів і 20,45% викладачів вважають застосування спеціалізованого програмного забезпечення найбільш ефективним засобом інформаційних технологій.

Відповіді на питання анкети свідчать, що лише 10,8% студентів та 14,75% викладачів стверджують, що лекційні заняття у процесі навчання супроводжуються спеціалізованим програмним забезпеченням (рис. 5, 6).

Щодо супроводу практичних занять спеціалізованим програмним забезпеченням, лише 12,08% викладачів застосовують і 10,44% студентів користуються зазначеним засобом інформаційних технологій.

Під час самостійної роботи лише 6,04% студентів застосовують спеціалізоване програмне забезпечення. Під час підготовки матеріалів для самостійної роботи студентів лише 11,34% викладачів використовують галузеве програмне забезпечення (рис. 5, 6).

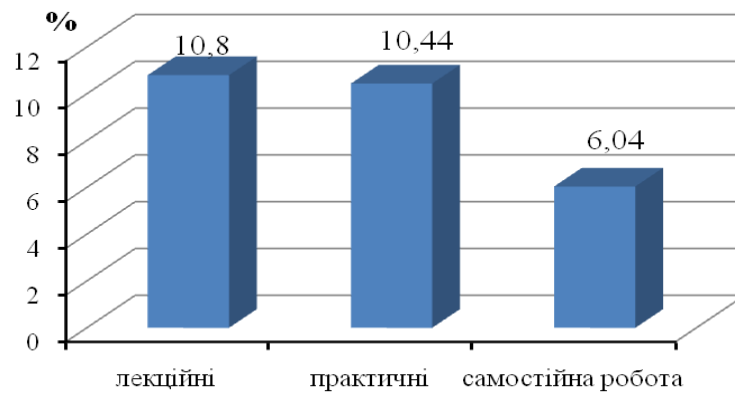


Рис. 5. Розподіл опитаних студентів щодо застосування спеціалізованого програмного забезпечення в процесі реалізації різних форм навчальної роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, %

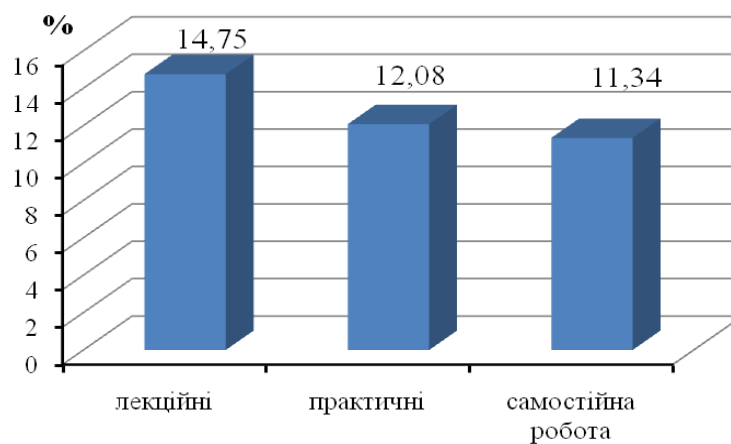


Рис. 6. Розподіл опитаних викладачів щодо застосування спеціалізованого програмного забезпечення в процесі реалізації різних форм навчальної роботи у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, %

Супровід лекційних занять забезпечують електронними підручниками 17,52% викладачів, практичних – 16,26%. Підтвердили застосування електронних підручників на лекційних заняттях 19,49% студентів і на практичних – 19,51%. Лекційні заняття супроводжують мультимедіа 24,04% викладачів, практичні – 18,05% викладачів. Серед студентів відзначають супровід лекційних занять 23,83% і практичних занять – 14,62%. Як демонструють відповіді, незначна кількість, а саме 24,25% студентів, застосовують електронні підручники під час самостійної роботи, й лише 7,19% студентів застосовують мультимедійні технології. Також у результаті дослідження ми переконались, що меншість, а саме 21,85% викладачів, використовують електронні підручники у підготовці навчальних матеріалів для самостійної роботи студентів і лише 6,05% викладачів використовують мультимедійні технології.

Аналіз результатів анкетування показав, що дистанційні технології вважають найбільш ефективними лише 2,95% студентів та 3,29% викладачів. Водночас, незначна кількість, а саме 3,18% студентів і 2,85% викладачів, застосовують дистанційні технології на лекційних заняттях.

Як свідчать результати анкетування, на практичних заняттях застосовують дистанційні технології лише 2,88% студентів і 3,14% опитаних викладачів. Зауважимо, що дуже незначна кількість, а саме 1,09% студентів, використовують дистанційні технології під час самостійної роботи. Лише 2,14% викладачів готують матеріали для самостійної роботи студентів із застосуванням дистанційних методів навчання.

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури і власного дослідження сучасного стану застосування викладачами і студентами інформаційних технологій у вищих навчальних закладах України, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, встановлено, що 84,5% студентів вважають доцільним застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, при цьому найбільш ефективними видами 26,1% вважають Інтернет, електронну пошту, веб-сайти, веб-конференції, чат. Анкетування викладачів показало, що застосування інформаційних технологій вважають доцільним 92,8% респондентів. Водночас, 22,9% викладачів вважають ефективними всі види інформаційних технологій, проте лише 14,2% застосовують усі засоби. У науковій діяльності 29,1% викладачів застосовують Інтернет, електронну пошту, веб-сайти, веб-конференції, 16,9% – електронні посібники, 7,1% – мультимедіа, 8,5% – системи інформаційного забезпечення.

У ході дослідження застосування інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах України визначено низку таких проблем: низький рівень матеріально-технічного забезпечення вищих навчальних закладів, недостатній рівень інформаційної культури професорсько-викладацького складу і студентів, відсутність зацікавленості до розроблення й використання спеціалізованого програмного забезпечення у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12. – С. 102.
2. Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 04.07.2005 р. № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/2928.html>.
3. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности / Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тамара Іванівна Коваль. – К., 2008. – 572 с.
5. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Миколаївна Пехота ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 52 с.
6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
7. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
8. Коломинский Я.Л. Человек: психология : кн. для учащихся ст. классов / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
9. Нерсесян Л.С. Психологическая структура готовности к экстремному действию / Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 25–31.
10. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте / А.Ц. Пуни. – Л. : Лениздат, 1973. – 216 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2013.

Клопов Р.В. Современное состояние готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к применению информационных технологий в профессиональной деятельности

В статье проанализировано современное состояние применения информационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту в высших учебных заведениях Украины. Проведен анализ результатов анкетирования преподавателей и студентов. Выявлены проблемы, препятствующие информатизации высшего физкультурного образования в нашей стране.

Ключевые слова: информатизация, информационные технологии, профессиональная деятельность, специалисты по физическому воспитанию и спорту.

Cloпов R. Modern ready of future specialists in physical education and sports to e-enablement of information technologies in professional activity

In the article the modern state of application of information technologies is analysed in professional preparation of future specialists of physical education and sport in higher educational establishments of Ukraine. Been analyzed of results of questionnaire of teachers and students. The row of problems which interfere with informatization of higher athletic education is certain.

Thus, on the basis of theoretical analysis of scientifically-methodical literature own research of the modern state of application teachers and students of information technologies in higher educational establishments of Ukraine, which prepare the future specialists of physical education and sport showed that applications of information technologies consider 84,5% students expedient in professional preparation of future specialists of physical education and sport, here consider the Internet, e-mail, web sites the most effective types of 26,1%, to the web-conference, chat. The questionnaire of teachers showed that applications of information technologies counted expedient 92,8%. 22,9% consider effective all types of information technologies, however only 14,2% apply all facilities. In scientific activity of 29,1% teachers apply the Internet, e-mail, web sites, to the web-conference, 16,9% electronic manuals, 7,1% multimedia, 8,5% systems of the informative providing.

Accompaniment of lecture employments is provided by the electronic textbooks of 17,52% teachers, practical – 16,26%. Confirmed application of electronic textbooks on lecture employments of 19,49% students and on practical – 19,51%. Lecture employments accompany multimedia of 24,04% teachers, practical – of 18,05% teachers. Mark accompaniment of lecture employments of 23,83% students and 14,62% of practical employments. Also, as a result of research we made sure, that repressing minority, namely 21,85% teachers, use electronic textbooks in preparation of educational materials for independent work of students and only 6,05% teachers are used by multimedia technologies.

The analysis of results of questionnaire showed that consider the controlled from distance technologies most effective only 2,95% students and 3,29% teachers. In the same time, negligible quantity, namely 3,18% students and 2,85% teachers, apply the controlled from distance technologies on lecture employments.

Will notice that very negligible quantity, namely 1,09% students, use the controlled from distance technologies during independent work. In the same time, only 2,14% teachers are prepared by materials for independent work of students.

The row of problems is certain in relation to application of information technologies in preparation of future specialists of physical education and sport in higher educational establishments of Ukraine, namely: low level of logistical support of higher educational establishments, insufficient level of informative culture of professor composition and students, absence of the personal interest to development and use of the specialized software in the process of professional preparation.

Key words: informatization, information technologies, professional activity, specialists in physical education and sport.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ЗУМОВЛЕНІСТЬ

У статті розкрито взаємозв'язок і зумовленість професійної компетентності педагогів вищої школи й підвищення їхньої кваліфікації. Визначено, що підвищення кваліфікації педагогів вищої школи сприяє вдосконаленню їхньої професійної компетентності та значною мірою впливає на рівень компетентності майбутніх фахівців з вищою освітою.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, ключові компетенції, науково-педагогічні працівники, педагог вищої школи, педагогічні працівники, підвищення кваліфікації, професійна діяльність, професійна компетентність, рівні професійної компетентності.

Сучасний період світової глобалізації та трансформації суспільства, в умовах постійних змін, інформатизації та комп'ютеризації суспільно-життєвого процесу вимагає від педагогів вищої школи задоволення потреб особистості в таких знаннях і такій інформації, які дали б змогу швидко адаптуватися в сучасній ситуації, що змінюється щодня. Це породжує стратегічні завдання реформування вищої освіти в Україні, метою яких є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні.

Якість підготовки конкурентоспроможних фахівців з вищою освітою, здатних до високопродуктивної професійної діяльності, володіння вмінням адаптуватися до умов праці, що змінюються, значною мірою залежить від рівня компетентності та якості професійної діяльності педагогів вищої школи. Стосовно цього принципними є два взаємопов'язані питання: рівень професійної компетентності педагогічних працівників і науково-педагогічних працівників (ПП і НПП) та підвищення їхньої професійної кваліфікації.

Підґрунтям дослідження проблеми професійної компетентності та підвищення кваліфікації педагогів вищої школи стали праці: *щодо внеску в розробку концепції підвищення кваліфікації педагогічних кадрів* Ю. Бабанським, В. Бондарем, Н. Бондаренко, Д. Богоявленською та ін.; *з проблем моделювання змісту та способів підвищення кваліфікації* Т. Анциферової, Ю. Кулюткіна, В. Маслова, В. Олійника, Т. Сущенко та ін.; *з проблем підвищення кваліфікації педагогів та вдосконалення їх окремих умінь, навичок і компетенцій стосовно інноваційної діяльності* К. Авраменко, К. Бондаревої, І. Гавриш, Т. Демиденко, І. Дичківської, О. Козлової, В. Носкова, О. Попової, Л. Ребух, О. Соснюка, Н. Ткаченко та ін.

Якість освітніх послуг у ВНЗ значною мірою залежить від рівня професійної компетентності ПП і НПП. У зв'язку із цим постає питання підвищення їхньої кваліфікації.

Метою статті є розкриття взаємозв'язку й зумовленості професійної компетентності ПП і НПП, підвищення їхньої кваліфікації та їх впливу на рівень підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою.

У новому тисячолітті розвиток українського суспільства об'єктивно пов'язаний з якісними змінами в культурно-освітній сфері життя нашого суспільства, піднесенням її на рівень вимог часу. У цьому сенсі фахівці з вищою освітою являють собою основу й потужний засіб виведення вітчизняної науки, техніки та культури на рівень світових зразків, національного відродження, становлення держав-

ності, утвердження принципів демократизації й гуманізації в житті українського суспільства. Відомо, що їх підготовка, відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, здійснюється у:

- вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації – педагогічними працівниками;
- вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації – науково-педагогічними працівниками.

Нормативні вимоги до професійної діяльності того або іншого педагога вищої школи висвітлені у кваліфікаційних характеристиках. Вони охоплюють базові знання, уміння, навички, способи діяльності, необхідні й достатні для того, щоб успішно діяти. Очевидно, що в динамічному суспільстві неможливо раз і назавжди досягнути потрібного рівня кваліфікації. Це зумовлює необхідність підвищення кваліфікації як форми ціннісного, змістового й технологічного збагачення професійної діяльності.

Останнім часом усе частіше дослідники акцентують увагу на тому, що “викладач – головний суб’єкт реформування освіти, який має усвідомлювати високий особистісний сенс професійної діяльності” [5, с. 40].

Професійність ПП і НПП визначається через їхню професійну компетентність. Так, останнім часом у дослідженнях [2; 8; 12 та ін.] для характеристики професійної діяльності педагога вищої школи досить широко використовують компетентнісний підхід, що передбачає його цільову орієнтацію на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні функції та завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і здібностей особистості.

Зазначимо, що компетентність відрізняється від кваліфікації, перш за все, тим, що не обмежується вимогами тільки суто професійних функцій і завдань, а відображає й особистісні риси фахівця. Сучасні підходи та трактування професійної компетентності дуже різні. Найчастіше це поняття використовують інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професійності.

За А.К. Марковою, професійна компетентність включає чотири складових (компетенцій): *спеціальну* (володіння діяльністю на високому професійному рівні, не тільки наявність спеціальних знань, а й уміння застосовувати їх на практиці), *соціальну* (володіння засобами сумісної професійної діяльності та співробітництва), *особистісну* (володіння засобами самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації) та *індивідуальну* (володіння засобами саморегуляції, готовність до професійного зростання, наявність стійкої професійної мотивації, неохочість до професійного старіння). Втім, однією з найважливіших складових професійної компетентності вона визначає здатність самостійно набувати нові знання й уміння та використовувати їх у професійній діяльності [8].

Як зазначає В.М. Введенський, під “професійною компетентністю педагога” слід розуміти “здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов’язки”. Він наголошує, що професійна компетентність не зводиться лише до набору знань і вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці [1].

Говорячи про професійну компетентність ПП і НПП, скористаємося визначенням, що сформулювала Ю.В. Сорокопуд: “Професійна компетентність педаго-

га вищої школи як інтегральна характеристика особистості, заснована на єдності мотиваційно-ціннісних, когнітивних (знання), афективних (здатність до емоційно-вольової регуляції та ін.) та конативних (уміння, навички, поведінка) компонентів, а також професійно важливих якостей і здібностей, яка проявляється в рівнях засвоєння педагогом відповідних універсальних та професійних компетенцій” [12, с. 347–348].

Виходячи із сутності наведеного поняття, до ключових компетенцій сучасного педагога вищої школи слід віднести:

- суто професійну компетенцію, яка базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці педагога вищої школи як фахівця;
- загальнокультурну й гуманістичну компетенції, що включають у себе знання основ світової культури, гуманістичні особистісні якості, відповідальність за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;
- креативність особистості, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією й тактикою, пластичною адаптацією до змін змісту та умов професійної діяльності;
- комунікативна компетенція, що включає в себе розвинуту рідну мову, володіння іноземними мовами, основами комп’ютерної грамотності тощо.

Таким чином, професійна компетентність педагога вищої школи являє собою якісну характеристику особистості як фахівця, яка включає систему науково-теоретичних знань, умінь, навичок і здібностей як у предметній сфері, так і в галузі педагогіки та психології вищої школи. Тобто професійну компетентність педагога вищої школи необхідно розглядати як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних його характеристик, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов’язків професійної діяльності у ВНЗ та є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

На основі відомої праці М.А. Ларіонової [7] можна відобразити градацію рівнів професійної компетентності педагогів ВНЗ (див. табл.).

Таблиця

Рівні професійної компетентності педагогів ВНЗ

Рівні	Ознаки професійної компетентності	Особливості рівнів
Перший рівень (низький)	Педагоги, які ефективно реалізують лише один із видів професійно-педагогічної діяльності: власне педагогічну, науково-методичну або науково-дослідну	Відрізнити педагогів цього рівня за стратегією їхнього розвитку можна, тільки визначивши якість їхньої професійної мотивації та значущі події професійного життя
Другий рівень (достатній)	Педагоги, що спроможні здійснювати педагогічну й науково-методичну або педагогічну й науково-дослідну діяльність	Відмінність у стратегії професійного розвитку буде визначати подальше розкриття потенціалу педагога як професіонала. Цей рівень вважається критичним для зміни стратегії професійного зростання
Третій рівень (високий)	Розвитку професійності досягає тільки педагог з перетворювальною стратегією професійного розвитку. Цей тип називають “педагог-майстер”	Для цього рівня характерна реалізація професійно-педагогічної діяльності в сукупній єдності всіх її видів, тісний взаємозв’язок особистості та діяльності, внутрішня професійна мотивація тощо

Отже, ефективність вирішення завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення ВНЗ, перш за все, на рівні професійної компетентності ПП і НПП, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного й професійного життя. У зв'язку з інноваційним характером навчально-виховного процесу та необхідністю забезпечення інноваційної педагогічної діяльності, проблема професійної самореалізації педагогів вищої школи сьогодні стає все більш актуальною. По суті, саме від компетентності і якості діяльності ПП і НПП залежить загальний рівень якості освіти в Україні.

Вибіркові дослідження, проведені у 2008–2013 рр. у Харківському регіоні, свідчать про те, що, з одного боку, близько 34% ПП і НПП відзначили незадоволеність власною професійною діяльністю, причому основними чинниками такого становища було названо: особистісні риси педагога, тип взаємовідносин у системі “керівник – підлеглий”, недосконалість нормативно-правової бази організації професійної діяльності педагогів вищої школи, а з іншого – керівники різних рівнів ВНЗ і студенти-респонденти відзначають недостатню якість професійної діяльності деяких ПП і НПП. Наслідком такої ситуації, на наш погляд, є низка об'єктивних і суб'єктивних причин до яких належать: характер професійної підготовки педагогів для ВНЗ; система підвищення кваліфікації; підходи до нормування професійної діяльності ПП і НПП; умови організації праці ПП і НПП, порядок проведення атестації тощо.

Безумовно, педагоги вищої школи залежно від рівня акредитації ВНЗ, повинні мати відповідну освіту, вчені ступені і звання, необхідний рівень професійних знань, умінь і навичок, досвід, а також бути здатними до професійної діяльності в певній галузі знань. Це означає, що професійна діяльність ПП і НПП вимагає від них відповідного рівня компетентності, що можливо тільки за умови систематичної та безперервної освіти. Саме тому вирішення проблеми якості підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою не можна розглядати окремо від питань професійної компетентності педагогічних кадрів вищої школи та підвищення рівня їхньої кваліфікації. Стосовно цього у ст. 44 чинного Закону України “Про освіту” одним із напрямів діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ) визначено підвищення кваліфікації ПП і НПП як одного з пріоритетних.

Сучасному педагогу вищої школи необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня *професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей*. Ця проблема зафіксована в державній національній програмі “Освіта”, де наголошено, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного й загальнокультурного рівня [11].

У контексті цього Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [9] чітко визначає, що зусилля органів управління освітою всіх рівнів, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави мають бути зосереджені на реалізації пріоритетних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, вирішенні перспективних завдань сталого розвитку, серед яких є підвищення кваліфікації ПП і НПП.

Стосовно рівня підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою та компетентності педагогів вищої школи у преамбулі Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [4] зазначено, що педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку й соціалізації людини. Рівень пе-

дагогічної освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя, вчителя, педагога ВНЗ і системи освіти дорослих. Підвищення кваліфікації педагогів вищої школи розглядається у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного й зарубіжного досвіду. Виходячи із цього, існує потреба в постійному вдосконаленні професійної компетентності сучасних педагогічних кадрів вищої школи різними способами, у тому числі за допомогою проходження курсів підвищення кваліфікації.

На наш погляд, у сучасних умовах професійна діяльність ПП і НПП має бути спрямована на вирішення найважливішого державного завдання – підготовки компетентних фахівців з вищою освітою, готових до творчості й наукових досліджень у сфері своєї професійної діяльності. По суті, саме від компетентності і якості діяльності кожного педагога вищої школи залежить загальний рівень якості освітніх послуг вищого навчального закладу, і як наслідок – рівень компетентності майбутніх фахівців з вищою освітою.

Для забезпечення зазначеного, відповідно до Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, з метою створення умов педагогічним і науково-педагогічним працівникам щодо підвищення їхнього науково-теоретичного й методичного рівнів викладання навчальних дисциплін і результативності їхньої педагогічної, наукової і науково-методичної роботи не рідше ніж один раз на п'ять років визначено проходження *підвищення кваліфікації та стажування* (навчання) [10].

У вищеназваному нормативно-правовому документі роз'яснюються мета вдосконалення професійної компетентності ПП і НПП та основні завдання, які зводяться до:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетенцій у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;
- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів і засобів навчання;
- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;
- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки й виробництва та перспективами їх розвитку;
- розроблення пропозицій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки й виробництва;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Отже, виходячи із завдань, підвищення кваліфікації має бути спрямованим на:

- оволодіння, оновлення та поглиблення ПП і НПП спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних і управлінських компетенцій;
- комплексне вивчення сучасних і актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного й зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо;

– розвиток і вдосконалення особистісних професійних компетенцій (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти;

– формування й закріплення на практиці професійних компетенцій, здобутих у результаті теоретичної підготовки, щодо виконання завдань і обов'язків на займаній посаді або посаді вищого рівня, засвоєння вітчизняного й зарубіжного досвіду, формування особистісних якостей для виконання професійних завдань на новому, вищому якісному рівні в межах певної спеціальності.

Взагалі підвищення кваліфікації повинно мати характер професійної спрямованості для певного педагога вищої школи. У свою чергу, коли професійна спрямованість стає властивістю особистості педагога вищої школи, вона впливає на рівень мотивації, підвищує ефективність її діяльності [3].

Слід зауважити, що лише сукупність таких компонентів, як рівень знань, вмінь та навичок; рівень педагогічних, психологічних, фахових, різнобічних компетенцій; підтримка з боку керівництва ВНЗ та держави є, з одного боку, запорукою професійного зростання та вдосконалення професійної компетентності педагогів вищої школи, а з іншого – безпосередньо впливає на рівень підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою. Відповідно до цього актуальності набуває система планування й організації підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Для того, щоб сам процес підвищення кваліфікації ПП і НПП був ефективним, а його результати були значущими – організація підвищення кваліфікації потребує обґрунтованого, наукового й комплексного підходів.

Безумовно, ефективність процесу підвищення кваліфікації залежить від умов і управління цим процесом, зокрема: готовність і бажання педагога вищої школи вдосконалювати власну професійну компетентність; поєднання в процесі управління впливу саморегульованого й регульованого характеру; здійснення повного циклу управління впливом на процеси підвищення кваліфікації [7].

Висновки. Спираючись на сучасні характеристики поняття професійної компетентності та сутності підвищення кваліфікації, визначено, що вони мають прямий і тісний зв'язок між собою. Підвищення кваліфікації педагогів вищої школи – це складний динамічний процес засвоєння ними інноваційних освітніх технологій, основних надбань психолого-педагогічної науки та вміння використовувати їх у реальній фаховій діяльності.

Підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників певною мірою сприяє вдосконаленню їхньої професійної компетентності. У свою чергу, загальний рівень якості освітніх послуг вищого навчального закладу і, як наслідок, рівень компетентності майбутніх фахівців з вищою освітою значною мірою залежить від рівня компетентності педагогів вищої школи.

Список використаної літератури

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Ефременко В. Уровни педагогической компетентности / В. Ефременко, И. Турунтаева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 10. – С. 50–51.
3. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Лариса Витальевна Занина, Неонила Павловна Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
4. Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
6. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : [монографія] / А.І. Кузьмінський. – Черкаси, 2002. – 288, [1] с.
7. Ларионова М.А. Стратегии профессионального развития преподавателя / М.А. Ларионова // Омский научный вестник. – 2009. – № 1. – С. 129–133.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
10. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24 січня 2013 р. № 48. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/35452/.
11. Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
12. Сорокопуд Ю.В. Педагогіка вищої школи / Юнна Валерьевна Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с. – С. 347–348.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Комышан А.И. Профессиональная компетентность и повышение квалификации педагогов высшей школы: взаимосвязь и обусловленность

В статье раскрыта взаимосвязь и обусловленность профессиональной компетентности педагогов высшей школы и повышения их квалификации. Определено, что повышение квалификации педагогов высшей школы способствует усовершенствованию их профессиональной компетентности и в значительной мере влияет на уровень компетентности будущих специалистов с высшим образованием.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, ключевые компетенции, научно-педагогические работники, педагог высшей школы, педагогические работники, повышение квалификации, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, уровни профессиональной компетентности.*

Komyshan A. Professional competence and in-plant training teachers of higher school: intercommunication and conditionality

In a new millennium development of Ukrainian society is objectively related to the high-quality changes in the cultural and educational sphere of life of our society, getting up of it on the level of requirements of time. In this sense specialists with higher education show by itself basis and powerful mean of leading out of domestic science, technique and culture, on the level of world standards, national revival, becoming of the state system, claim of principles of democratization and humanizing, in life of Ukrainian society.

Normative requirements to professional activity of that or other teacher of higher school are lighted up in qualifying descriptions. They engulf base knowledges, abilities, skills, methods of activity, necessary and sufficient in an order successfully to operate. Obviously, that in dynamic society it is impossible once for all to attain the necessary level of qualification. It predetermines the necessity of in-plant training as forms of the semantic and technological enriching of professional activity valued.

It is found out, that efficiency of decision of tasks of higher education is mostly based on quality of the skilled providing of higher educational establishment. Foremost, it touches the level of professional competence of teachers of higher school, which will realize the process of preparation of personality to public and professional life. In connection with innovative character educational-educate to the process and by the necessity of providing of innovative

pedagogical activity, the problem of professional self-realization of teachers of higher school becomes more actual today.

It is marked that only aggregate of such components as: level of knowledges, abilities and skills; level of pedagogical, psychological, professional, scalene jurisdiction; support from the side of guidance of higher educational establishment and state is, from one side, by the mortgage of professional growth and improvement of professional competence of teachers of higher school, and from other, straight infuses into on a level preparations of future specialists with higher education. In relation to it actuality is acquired by the system of planning and organization of in-plant training pedagogical and scientifically pedagogical workers.

Key words: *higher educational establishment, key jurisdictions, scientifically pedagogical workers, teacher of higher school, pedagogical workers, in-plant trainings, professional activity, professional competence, levels of professional competence.*

УДК 378.046:7.012(045)

В.Р. КОСЮК

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито й проаналізовано критерії якості підготовки майбутніх дизайнерів у вищій школі. Визначено компоненти й умови формування професійної самосвідомості. Обґрунтовано необхідність застосування під час проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи педагогічних методів оцінювання, які сприяли б формуванню професійної спрямованості й професійної компетенції майбутнього фахівця у галузі дизайну.

Ключові слова: професійна самосвідомість майбутнього дизайнера, педагогічні методи, якість підготовки.

Умови сучасного світу швидко змінюються, виникають нові вимоги до професійної компетенції фахівців. Професійна компетентність сьогодні висвітлено як результат діяльності вищого навчального закладу, який до того ж визначає його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Тому постійне підвищення якості навчання у вишах з метою забезпечення відповідності професійних якостей фахівців сучасним вимогам є актуальним завданням організації навчального процесу майбутніх дизайнерів.

Мета статті – розкрити та проаналізувати критерії оцінювання якості підготовки майбутніх дизайнерів у вищій школі.

Проблема якості підготовки майбутніх дизайнерів у вищій школі тісно пов'язана з формуванням та вдосконаленням моделі фахівця цього напрямку. Для проектування процесу підготовки фахівця з метою її вдосконалення модель фахівця повинна мати вигляд розгорнутого документа, який відображає вимоги до знань випускників, їх навичок, умінь, особистих якостей, що забезпечить подальшу ефективність у всіх сферах професійної діяльності. Разом з тим необхідно враховувати такий важливий елемент, як надання студентам цілісного уявлення про майбутню діяльність [1, с. 66]. Спираючись саме на такі принципові положення, необхідно будувати якісну систему навчання майбутніх дизайнерів за всіма предметами.

Для наукового обґрунтування перетворень навчального процесу необхідно відокремити його структурні компоненти: проблеми, які вирішує фахівець на практиці, знання, які він застосовує, типи діяльності, види робіт, функцій, які здійснює фахівець у виробничому процесі, уміння й навички, необхідні для роботи [2].

Для того, щоб викладач міг впливати на якість засвоєння студентами програмних вимог дисципліни, необхідно володіти нормативами, критеріями та інструментарієм оцінювання.

Якість – це властивість предметів відповідати певним вимогам. Система оцінювання якості навчання студентів, її методи, засоби та технології оцінювання мають відображати у собі мету освітньої системи, трансформовану у вимоги до професійної компетенції фахівців [3, с. 232].

Завданнями такого оцінювання є: вимірювання рівня ефективності процесу навчання кожного студента; своєчасне корегування процесу навчання для забезпечення індивідуального підходу.

Загальні нормативні вимоги до оцінювання ґрунтуються на застосуванні рейтингової системи оцінювання. Рейтингова система оцінювання – це система визначення якості виконаної студентом усіх видів аудиторної і навчальної роботи та рівня набутих ним знань та вмінь у межах навчальних модулів шляхом оцінювання в балах результатів цієї роботи під час поточного й підсумкового контролю, з наступним приведенням рейтингової оцінки в балах та оцінки за традиційною національною шкалою, шкалою ECTS, яка є числовим еквівалентом накопичених балів.

Інструментарій оцінювання (від лат. *instrumentum* – знаряддя, пристосування) – це сукупність педагогічно-методичних прийомів та методичних засобів для проведення оцінювання. Вони можуть включати тести, письмові завдання, спостереження, співбесіду тощо.

Критерій (від грец. *critērion*) – ознака, мірило, за яким “класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) психічні явища, дії або діяльність, зокрема, при їх формалізації [4]. Критерії виступають мірилом для відображення закономірностей та якості формування професійних знань майбутнього фахівця. Критерії оцінювання якості навчання майбутніх дизайнерів – це система показників-характеристик для визначення якості навчання за кожною дисципліною відповідно до встановлених вимог щодо фахової компетенції.

Н.М. Голдиш [5, с. 136] здійснив детальний аналіз сучасних підходів до розкриття сутності поняття “компетентність” та запропонував такі критерії її визначення:

- поєднання, набір знань, умінь, навичок;
- здатність діяти на основі здобутих знань;
- можливість ефективно виконувати певну функцію;
- необхідність адекватно володіти ситуацією.

Наведені критерії, на нашу думку, є узагальнювальними й концептуальними для будь-якої діяльності та потребують розкриття залежно від професійних вимог до спеціаліста певного напрямку.

Оцінювання якості рівня фахової компетенції, запропоноване Е. Коротковим [6, с. 252], включає комплекс критеріїв-характеристик, розподілених на п’ять груп: професійні знання; готовність до професійної діяльності; самосвідомість професіоналізму; структуру індивідуально-професійних якостей; додаткові характеристики. Оцінювання кожного з критеріїв передбачає використання спеціальних методів: тестування, заслуховування тематичних доповідей з подальшим обговоренням на заняттях, аналізу виконання самостійних робіт, проектування, самооцінку професійної підготовки тощо [6, с. 254–255, 260–261].

На підставі аналізу літературних джерел та власних досліджень вважаємо за доцільне розділити критерії оцінювання якості навчання майбутніх дизайнерів на дві основні групи: критерії оцінювання професійних знань, навичок і вмінь з дисципліни; критерії оцінювання самосвідомості професіоналізму та структури індивідуальних професійних якостей (див. табл.).

Критерії оцінювання професійних знань, навичок та вмінь визначаються окремо для кожної дисципліни відповідно до її мети, завдань і змісту. Оцінювання за цими критеріями спрямоване на визначення рівня стійкості сформованості теоретичних знань, технічних професійних навичок та вмінь. У цілому система оцінювання за теоретичними й практично-технічними аспектами професіоналізму будуватиметься на порівнянні якості виконання встановлених завдань з певним еталоном.

Критерії оцінювання якості навчання майбутніх дизайнерів

Критерій якості	Предмет оцінювання	Методи оцінювання
Професійні знання, навички та вміння з дисципліни		
Рівень та структура професійних знань	Наявність необхідних знань з кожної теми, наявність знань, взаємопов'язаних відповідно до структури курсу, глибина освоєння програми	Поточне тестування, аналіз самостійної індивідуальної роботи, аналіз накопиченої інформації під час проведення аудиторних занять
Стійкість знань	Чи зафіксовані вони в довгостроковій пам'яті, час на пошук та орієнтацію в системі знань, ритмічність роботи в навчальному процесі	Комплексне підсумкове тестування, співбесіда, проектування
Володіння знаннями (інтегроване використання)	Здатність оперувати отриманими знаннями, використовувати їх у вирішенні проблем комплексно й системно, навички застосування знань	Проектування, аналіз самостійної роботи, самооцінка професійної підготовки
Навички проведення аналітично-експертної роботи	Готовність і здатність провести аналіз проєктів, стан навичок щодо презентації проєкту, самостійної роботи та консультування з питань проєкту, демонстрація конкретних практичних кваліфікаційних навичок	Перехресний аналіз самостійних проєктів студентами, захист проєктів
Самосвідомість професіоналізму та структури індивідуальних професійних якостей		
Стратегія кар'єри та підвищення професійного статусу	Уявлення про професію та подальший професійний і кар'єрний розвиток. Здатність до самопроєктування, змагальність, конкурентоспроможність	Опитування, тестування, самооцінка професійної діяльності, соціометричне дослідження
Розвиток здібностей	Усвідомлення індивідуальних здібностей, рівня їх розвиненості, структури й ролі в кар'єрі	Опитування, тестування, самооцінка професійної діяльності, соціометричне дослідження
Впевненість у готовності до професійної діяльності	Впевнений намір, активне прагнення щодо працевлаштування чи реалізація працевлаштування за фахом. Формулювання вимог до майбутньої роботи. Знання кваліфікаційних вимог до фахівця в обраній спеціальності	Опитування, тестування, самооцінка професійної діяльності, соціометричне дослідження
Професійне мислення	Відповідність типу мислення характеру професійної діяльності (визначається за типологічною матрицею)	Тестування, аналіз накопиченої інформації щодо самостійної роботи студентів та виконання завдань під час аудиторної роботи, співбесіда
Креативний потенціал	Здатність запропонувати кілька оригінальних варіантів розв'язання творчого завдання	Експертний метод оцінювання, складна систематаблиця критеріїв оцінювання
Культурно-логічна орієнтація	Здатність орієнтуватися в сучасних тенденціях щодо дизайну. Знання культурних, технологічних, наукових чинників сучасного розвитку суспільства, країни та людської цивілізації	Опитування, тестування

Джерело: складено автором з використанням [3; 5; 6].

Самосвідомість професіоналізму можна визначати в кількох аспектах: як професійну компетентність, професійну самосвідомість, професійну спрямованість, професійну поведінку, професійне самовизначення. Ці поняття не тотожні, але дуже тісно взаємопов'язані між собою.

Професійна самосвідомість являє собою матрицю сенсів, що складається з колективно відпрацьованих, сталих значень декількох понять: “особистість”, “Я”, “свідомість”, які характеризуються динамікою в часі й різним інтерпретуванням. Отже, професійна самосвідомість є проєкцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [7].

Професійна самосвідомість характеризується спрямованістю й готовністю особистості до обраної професії. Професійна спрямованість виявляється в особливостях інтересу, уподобань і професійних потреб студентів, особистих цілях та установках щодо професійного розвитку. Вона спонукає особистість до активної діяльності й сприяє підвищенню якості засвоєння знань, набуття навичок та вмінь.

Невідповідність індивідуальних особливостей студента вимогам професії (професійна непридатність), особливо при високому рівні домагань і браку критичного осмислення існуючих знань та навичок, може стати джерелом особистих криз.

Професійна самосвідомість виявляється в усвідомленні людиною своєї належності до певної професійної групи [8]. Це феномен є інстанцією, в якій відбувається оцінювання наявних фахових досягнень, планування та здійснення саморозвитку [9]. Розвиток професійної свідомості людини полягає в її входженні в професію та супроводжується інтеріоризацією нормативної професійної моделі через професійне навчання, практичну професійну діяльність та ідентифікацію себе визначеною моделлю. Ідентифікація себе з професійною моделлю включає усвідомлення професійної діяльності як певної цінності в ієрархії мотивів особистості, надання цьому мотиву соціально значущого характеру, відповідності особистого й професійного розуміння [10]. Професійна самосвідомість включає уявлення людини про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних представникам цієї професії [11].

Формування професійної спрямованості майбутнього дизайнера – це педагогічно організований і контрольований процес навчання як “духовне взаємозбагачення викладачів і студентів” (за визначенням сутності педагогічного процесу Т.І. Сущенко), у якому викладач здійснює спрямування професійного становлення студента, забезпечує виявлення й розвиток здібностей та інтересу до професії [12].

Отже, формування професійної самосвідомості під час навчання в майбутніх дизайнерів має бути спрямоване на вирішення таких завдань:

- стимулювання прагнення до освіти та самоосвіти для засвоєння професійно необхідної інформації й формування професійної компетенції;
- конкретизації індивідуальних мотивів вибору професії;
- конкретизація індивідуальних цілей професійної підготовки, побудови майбутньої кар'єри, досягнення певного соціального й професійного статусу з урахування сучасного стану та перспектив ринку праці;
- допомога студентам у формулюванні ними власного професійного ставлення, оцінки їх співвідношення з можливостями професійного навчання у виші;
- набуття студентами навичок до проведення об'єктивного самооцінювання існуючих у нього знань та навичок у контексті визначених вимог до фахової підготовки дизайнерів, зокрема щодо проведення постійного критичного самоаналізу,

самоконтролю та саморегуляції професійних знань і навичок з метою професійного самовдосконалення;

– формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до певних професійних норм, правил, традицій, притаманних представникам цієї професії, та співвідношення їх з особистими нормами, правилами, уподобаннями;

– формування розуміння поняття “професійна поведінка” в тонкості навичок розвитку професійної самодисципліни, відповідальності у виконанні самостійної роботи та завдань під час аудиторних занять;

– формування готовості виявляти й оптимально змінювати зовнішні обставини й внутрішні чинники особистості, які негативно впливають на розквіт професійної компетенції майбутнього дизайнера.

Таким чином, структура професійного самовизначення майбутніх дизайнерів складається з таких компонентів: мотиваційного, цільового, операційного й критеріального.

Мотиваційний компонент полягає в розумінні своїх особистих цілей щодо професійного й соціального визнання, побудови професійної кар’єри, усвідомлення професійної діяльності як певної цінності в ієрархії мотивів особистості.

Цільовий компонент полягає в усвідомленні структури та рівня розвитку власних здібностей, ціннісних установок щодо професійних норм, правил, традицій, притаманних представникам цієї професії. Також необхідно впевнено орієнтуватися в системі професійних цінностей.

Операційний компонент полягає в оволодінні певним комплексом професійних знань, умінь та навичок для досягнення необхідного рівня професіоналізму, в тому числі в контексті “професійна поведінка”.

Критеріальний компонент полягає у розвинутості рефлексивних умінь щодо об’єктивного самооцінювання та самопроекування.

Розуміння наявності професійного статусу в майбутнього дизайнера має будуватися на:

– формуванні на заняттях певного професійного еталона (ідеалу) фахівця у сфері дизайну з урахуванням сучасних вимог до системи необхідних знань, навичок та вмінь. Студент повинен усвідомлювати систему чітких критеріїв професіоналізму, вивчати історію творчості та шлях професійного становлення видатних дизайнерів і митців у сполучених сферах (живопис, архітектура, реклама тощо);

– формуванні відповідності процесу самоосвіти та саморозвитку встановленим критеріям професіоналізму з метою більш ясного розуміння студентом структури й рівня розвитку власних здібностей, уподобань, творчих інтересів.

Розподіл критеріїв на дві групи дещо умовний. Одне й те саме завдання може бути використано для оцінювання як професійних знань, навичок та вмінь, так і професійної самосвідомості. Наприклад, знання визначеного програмою переліку теоретичних питань на співбесіді можна вважати за 100% якості. Якщо студент показує більше або менше знань, ніж встановлено програмою, це може стати одним з критеріїв, за яким можна оцінити професійну самосвідомість як високу або недостатньо сформовану.

Висновки. Існують різні підходи до визначення якості навчання у вищих навчальних закладах. Для оцінювання якості навчання майбутніх дизайнерів критерії доцільно розподілити на дві основні групи: критерії оцінювання професійних знань, навичок та вмінь з дисципліни; критерії оцінювання самосвідомості професіоналізму та структури індивідуальних професійних якостей. У ході проведення аудиторних

занять та організації самостійної роботи студентів необхідно застосовувати педагогічні методи оцінювання, які сприяли б формуванню професійної спрямованості й професійної компетенції майбутнього фахівця в галузі дизайну.

Список використаної літератури

1. Зінченко В.О. Тенденції розробки моделі фахівця / В.О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 65–69.
2. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 216 с.
3. Болдуев М.В. Оцінювання якості вищої освіти: норми, критерії, характеристики, методи / М.В. Болдуев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 232–239.
4. Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
5. Голдиш Н.М. Сутнісний зміст поняття компетентності випускників ВНЗ / Н.М. Голдиш // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 25 (78). – С. 131–137 с.
6. Коротков Є.М. Управление качеством образование : учеб. пособ. для вузов / Э.М. Коротков. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект, 2007. – 320 с.
7. Петрова Г.Б. “Профессиональное философский концепт УК самосознание” как научный конструкт и философский концепт к проблеме истолкования смысла / Г.Б. Петрова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогика и психология. – Киров : Вятский гос. ун-т, 2009. – № 1 (3). – С. 12–15.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во ИГУП, 2003. – 616 с.
9. Личность, внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / [сост. : Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская]. – СПб : Гускарора, 1996. – 175 с.
10. Романов И.В. К анализу понятия “профессия” / И.В. Романов, А.А. Хван // Вопросы прикладной психологии : сб. научн. труд. – Новокузнецк, 1995. – С. 51–60.
11. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности, психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46–56.
12. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : сборник докладов и тезисов выступлений 3-й Международной научно-практической конференции 24–25 марта 2011 г. – М. : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2013.

Косюк В.Р. Критерии качества подготовки будущих дизайнеров в высшей школе

В статье раскрыты и проанализированы критерии качества подготовки будущих дизайнеров в высшей школе. Определены компоненты и условия формирования профессионального самоопределения. Обоснована необходимость применения во время аудиторных занятий и организации самостоятельной работы педагогических методов оценивания, которые способствовали бы профессиональной направленности и профессиональной компетенции будущего специалиста в области дизайна.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение будущего дизайнера, педагогические методы, качество подготовки.

Kosyuk V. Measures of quality training of future designers in higher school

The article reveals and analyzes measures of quality training of future designers in higher school. The main components and conditions of forming professional self-consciousness are defined. The necessity of application during conducting auditorium classes and organization of independent work of pedagogical methods of evaluating, that would assist to form professional trend and professional competence of future specialist in design, is stated.

The problem of quality of training for future designers in higher school is closely bound to forming and perfecting the model of specialist in the field. The model of the specialist for projecting the process of training should have the look of opened document, that reveals the demands to graduates' knowledge, their skills, individual qualities, that will provide further effective activities in all spheres of activity. Students should be given the conception of their future activity.

The demands to evaluation are based on the rating system of evaluation. It is the system of estimating quality of all types of auditorium and educational work and skills gained through educational modules that students perform through evaluating of results in marks during current and final control, with the future estimation of results in marks and valuing in traditional national scale (ECTS scale) that is a numerical equivalent of the total marks.

Measures of professional knowledge, skills and abilities evaluation are settled separately for each of the discipline in accordance to its aim, purpose and contents. Evaluation with such measures used, is directed to estimating the degree and stability of gained theoretical knowledge and technical professional skills and abilities. The evaluation system is based on comparison of quality of result of the tasks given to the estimated standard.

Future designers should form the following understanding of professional status. During the classes some special professional ideal (standard) of designer, facing modern demands to the system of necessary knowledge, skills and abilities, should be formed. The formation of correspondence of the process of self-education and self-development to the settled measures of professionalism, aiming more qualitative and clear comprehension by student of structure and degree of development of his own abilities, tastes, creative interests.

There are different approaches to estimating quality of education in higher education. For evaluating the quality of education of future designers measures are to be divided into two groups: measures for evaluating professional knowledge, skills and abilities in the discipline; measures of estimating the self-consciousness of skillfulness and structure of individual professional skills. During the auditorium classes and organizing independent students' work the pedagogical methods of evaluation should be performed. Such methods of evaluation will assist in forming future profession orientation and professional competence of the future designer.

Key words: *professional self-consciousness of future designer, pedagogical methods, quality of training.*

УДК 37. 015. 3.(477):42(07)

Т.В. КРАМАРЕНКО, С.І. МЕДИНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано основні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні англійської мови, а також описано перспективи їх подальшого використання. Розкрито поняття “інформаційно-комунікаційні технології навчання”. На основі аналізу різноманітних підходів застосування комп’ютерної комунікації висвітлено суть цього поняття та обґрунтовано способи його подальшого використання під час викладання англійської мови. Запропоновано систематизацію основних складових засобів сучасних інформаційних технологій. Подано основні комунікативні можливості комп’ютерної комунікації.

Ключові слова: інтеграція інформаційних та комунікаційних технологій, дистанційне навчання, традиційні освітні технології, автентичне спілкування, міжкультурна комунікація.

За постіндустріальної доби, що настала, Інтернет та індустрія інформаційно-комунікаційних технологій стрімко увійшли в наше життя й органічно доповнили практично всі сфери людської діяльності, зокрема педагогічну. Під їхнім потужним впливом усе нині стає “новим”: економіка, політика, наука, освіта, відбувається переорієнтація суспільної свідомості на необхідність оволодіння новими формами, культурою професійної комунікації як частиною універсальної культури, що характеризує рівень розвитку сучасного суспільства. Глобальні інформаційні мережі настільки органічно вплелися в життя сучасної цивілізації, що обійтися без них уже неможливо.

Теоретичним і практичним аспектам проблеми комп’ютеризації освіти присвячені праці Б. Гершунського, В. Долматова, А. Короткова, Є. Машбіца, В. Монахова, Н. Морзе, О. Тищенко та ін. Можливості комп’ютерної комунікації у ВНЗ щодо змін змісту навчання з дисциплін розкривають М. Алексєєв, Б. Гершунський, А. Петров. Проте науковці акцентують переважно на властивостях комп’ютерних технологій як універсальних засобів обробки інформації. Окремі аспекти інформатизації вивчення іноземних мов висвітлювали М. Акіпова, Е. Носенко, О. Полат та ін. Проте ґрунтовних досліджень з визначення й реалізації можливостей інформаційно-комунікативних систем у процесі викладання англійської мови бракує.

Мета статті – розкрити можливості інформаційно-комунікативних систем у процесі викладання англійської мови

Згідно з метою поставлено завдання: на основі аналізу існуючих підходів науковців до проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання англійської мови розкрити поняття “інформаційно-комунікаційні технології навчання”; на основі аналізу різноманітних підходів застосування комп’ютерної комунікації розкрити суть цього поняття й обґрунтувати способи його подальшого використання у процесі викладання англійської мови.

Щодо інформаційної технології, то Закон України “Про національну програму інформатизації” від 4.02.1998 р. № 74/98-ВР визначає її як “цілеспрямовану органі-

зовану сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування” [4].

Адекватне використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчальному процесі є передумовою підвищення якості навчальних послуг, розширення їх можливостей, творчої реалізації особистості в навчальній діяльності.

ІКТ в освіті через їх потенціал сприяють реалізації таких дидактичних завдань:

- підвищення якості освіти на основі взаємозв’язку загальнодидактичних принципів самостійності, активності й систематичності;
- розширення можливостей для безперервної освіти на основі реалізації принципів послідовності, наступності й доступності;
- забезпечення адекватного рівня підготовки педагогів для роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; вдосконалення змісту навчання з урахуванням взаємодії загальнодидактичних принципів, охоплюючи принцип науковості, наочності, доступності, зв’язку теорії з практикою;
- постійне вдосконалення дидактичного забезпечення навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що науковці по-різному підходять до тлумачення досліджуваного феномену. ІКТ, включаючи комп’ютер як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю, являють собою сукупність комп’ютерно орієнтованих методів, засобів та організаційних форм навчання. Разом із терміном “ІКТ” використовують термін “*комп’ютерно-орієнтовані технології*” [2]. ІКТ визначають як: засіб реалізації поставлених глобальних завдань реформування вищої освіти, “особистісного розвитку людини та розкриття її потенціалу...” [3, с. 14]; “сукупність програмних, технічних, комп’ютерних і комунікаційних засобів, способів і новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу”. Підкреслимо наявність у назві цього поняття тісного зв’язку термінів “комунікація” та “інформація”, що характеризує подвійний характер технології – інформаційний зміст (інформаційне середовище) і комунікативні можливості (засіб зв’язку). Цю технологію науковці характеризують як *предметно й комунікативно спрямоване навчальне середовище*, включене в навчальну діяльність.

У своїй праці О. Пехота чітко конкретизує педагогічні завдання щодо засобів сучасних інформаційних технологій навчання [7]: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині й дорослому власну траєкторію самоосвіти; системна інтеграція предметних галузей знань; розвиток творчого потенціалу тих, хто навчається, його здатності до комунікативних дій; розвиток умінь експериментально-дослідної діяльності й культури навчальної діяльності; формування інформаційної культури тих, хто навчається; реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства.

Виходимо з того, що ефективне застосування ІКТ у навчальному процесі можливе лише в тому випадку, коли відповідні технології не є певною надбудовою до існуючої системи навчання, а обґрунтовано й гармонійно інтегруються в цей процес, забезпечуючи нові можливості і викладачам, і студентам.

Визначаючи основні складові сучасних інформаційних технологій, науковці виокремлюють засоби сучасних інформаційних технологій (апаратне забезпечення та програмне забезпечення), а також методи сучасних інформаційних технологій.

Апаратне забезпечення включає в себе електронно-обчислювальні машини, персональні комп'ютери, локальні й глобальні мережі, засоби зберігання великих обсягів інформації (запам'ятовувальні пристрої), пристрої введення та виведення інформації тощо. Програмне забезпечення об'єднує інформаційні системи, програмні комплекси, мультимедійні й гіпермедійні системи, системи штучного інтелекту тощо. До методів зараховують такі, як системний аналіз, методи передачі, збереження та захисту інформації, методи колективного використання різноманітних інформаційних ресурсів

О. Пехота [7] пропонує систематизувати основні складові засобів сучасних інформаційних технологій таким чином (див. табл.).

Таблиця

Складові засобів сучасних інформаційних технологій навчання

Засоби сучасних інформаційних технологій			Методи засобів сучасних інформаційних технологій навчання	
Апаратні	Програмно-методичні	Навчально-методичні	Традиційна модель навчання	Нетрадиційна модель навчання
Класи навчальної обчислювальної техніки, локальні і глобальні комп'ютерні мережі, електронне демонстраційне обладнання, комп'ютерні лабораторії	Програмно-педагогічні засоби, комп'ютерні курси, програмно-методичні комплекси тощо	Навчальні й методичні посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо	Фрагментарне використання комп'ютера на уроках як тренажера або демонстраційного приладу; контроль знань і тестування; робота учнів у позаурочний час	Дослідна робота в комп'ютерних лабораторіях, телекомунікаційні навчальні проекти, дистанційне навчання, використання пошукових систем тощо

Вивчаючи засоби сучасних інформаційних технологій навчання з точки зору їх застосування в навчальному процесі, Ю. Машбиць стверджує, що педагогіка досліджує засоби сучасних інформаційних технологій навчання як методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання [6].

За результатами наукових праць фахівців, які вивчали засоби сучасні інформаційні технології, можна виокремити такі способи їх використання з метою організації навчального процесу:

- комп'ютерна підтримка організації навчального процесу, за якої комп'ютер виступає як засіб, що забезпечує індивідуальну роботу студентів;
- демонстрація навчальної інформації для групової роботи під керівництвом викладача;
- обробка та збереження інформації;
- обмін повідомленнями з метою організації спілкування на міжнародному рівні за допомогою телекомунікаційної мережі;
- отримання фрагментарної навчальної інформації в умовах індивідуального інформаційного простору за допомогою комп'ютера в режимі самостійного доступу до телекомунікаційних мереж.

С. Дишлева акцентує увагу на таких ознаках педагогічного процесу із застосуванням ІКТ: інтерактивність і діалоговий характер навчання; оптимальне поєд-

нання індивідуальної і групової роботи; підтримання у студентів відчуття психологічного комфорту при організації діалогу з комп'ютером; необмежене навчання [1].

Традиційно серед ІКТ виокремлюють технології синхронної (он-лайнової) (чат і ICQ) та асинхронної (оф-лайнової) комунікації (електронна пошта, телеконференції).

I. Розіна вирізняє чотири види *мережевих технологій*:

– *однаковий час та однакове місцезнаходження*: локальні мережеві програми, чати (Internet Relay Chat, IRC);

– *однаковий час та різне місцезнаходження* (синхронні технології): програми для миттєвої спільної роботи в комп'ютерній мережі, Інтернет-пейджинг та ICQ, Інтернет-телефонія, комп'ютерні аудіо- та відеоконференц-зв'язки;

– *різний час та однакове місцезнаходження* (інтерактивні технології): веб-форуми (web-based forums), дискусійні списки (discussion lists), гостьові книги (guest books), анкети-форми (questionnaires-forms);

– *різний час та різне місцезнаходження* (асинхронні технології): електронна пошта, списки розсилки, телеконференції (newsgroups) [8, с. 185].

Поділяємо погляди О. Кущенко, яка презентувала класифікацію основних видів ІКТ: за технологією реалізації (пошта, чат, форуми, живі журнали, аудіо-відео, миттєві повідомлення); за напрямом комунікації (*face-to-face*, *human communication* (міжособистісна, організаційна, комунікація в малих групах, публічний виступ та ін.); *опосередкована, mediated communication* (телебачення, радіо, преса та ін.); за часом здійснення on-line (забезпечують комунікацію в синхронному режимі on-line; найбільш близькі до звичайної взаємодії в реальному часі й просторі; швидкість обміну повідомленнями визначається швидкістю набору тексту, якістю програмного забезпечення, швидкістю каналу зв'язку: чат (Internet Relay Chat або Chat Rooms), служба миттєвої пошти, веб-чат, біла дошка відеоконференц-зв'язку або аудіографічної конференції, Інтернет-телефонія, Instant Messenger і ICQ, середовище MUD/MOO) або off-line (забезпечують комунікацію в асинхронному режимі off-line: електронна пошта, телеконференції, файлові сервери, власні інформативні ресурси, чати, форуми, веб-конференції, віртуальні клуби, комунікативні програми, рольові ігри, дошки повідомлень, War-комунікації, IP-телефонія, Wi-Fi) [5, с. 210–217]. Ці технології забезпечують як міжособистісну, так і односторонню комунікацію; інтерактивний режим роботи з навчальним матеріалом, зручний доступ до інтегрованих баз знань, довідників, зосереджених у комп'ютерних фондах, включених у телекомунікаційну мережу; діалогізацію навчального процесу, який здійснюється в особливому інформаційно-комунікаційному середовищі.

Сучасні пошукові системи інформації забезпечують можливість користувачеві мережі Інтернет за лічені секунди знайти необхідну інформацію.

Користувачі в Україні мають можливість користуватися найпоширенішими пошуковими системами: англomовними – Alta Vista (альтавіста) (США) www.altavista.com, Yahoo (Яхо) (США) www.yahoo.com, Infoseek (Інфосік) <http://infoseek.go.com>, Hot Bot (Хот Бот) <http://hotbot.lycos.com>, російськомовними – Google (Гугл) <http://groups.google.com>, Rambler (Росія) www.rambler.ru, Апорт (Росія) <http://aport.ru>, Яндекс (Росія) <http://yandex.ru>, україномовними – UKR.net (Україна) <http://www.ukr.net/>.

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи вивчення іноземної мови в Україні базуються на *Загальноєвропейських рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. У зв'язку з цим комп'ютерні ін-

формаційні технології виступають головним компонентом підвищення мотивації сучасного навчання та вивчення іноземної мови.

Отже, можна стверджувати, що хоча система освіти України пропонує досить багато інформаційних засобів вивчення іноземної мови, проте вони потребують подальшого вивчення й удосконалення.

Щодо комп'ютерної комунікації, то вона дає змогу послуговуватися комп'ютером як універсальним засобом оброблення й передавання інформації. Завдяки їй відкривається доступ до необмежених масивів інформації, яка зберігається у централізованих банках даних, забезпечує використання педагогом у навчальному процесі всього масиву знань, які доступні інформаційному суспільству.

Ми визначаємо комп'ютерну комунікацію як процес взаємообміну інформацією між суб'єктами за допомогою вербальних і невербальних комунікативних систем, опосередкований комп'ютерними засобами комунікації.

Впровадження комп'ютерних комунікацій підвищує вимоги до писемного мовлення, передбачає уміння користуватися інформаційними ресурсами комп'ютерних технологій.

До основних комунікативних можливостей комп'ютерної комунікації належать:

- *мультимедійний зв'язок*, який поєднує голос, відеозображення та текст, що передаються однією фізичною лінією зв'язку;

- *гіпермедіасистеми*, що стимулюють внутрішній діалог користувача, розкриваючи способи мислення, сприяючи зіставленню різних позицій, спонукаючи до самостійного розмірковування та оцінювання висловлених гіпотез, прийняття самостійних рішень;

- *телекомунікаційні технології*, які базуються на спілкуванні, зближенні, вільному обміні думками, ідеями, інформацією учасників спільного проекту.

Діяльність сучасного педагога пов'язана з необхідністю застосовувати візуалізовані засоби відображення інформації в електронній формі; збирати інформацію, отриману з різних джерел у різний час, та з'єднувати її у зв'язану структуру. Для цього викладач використовує можливості комп'ютерних мереж, які забезпечують користування засобами обміну інформацією й колективне використання апаратних, програмних та інформаційних ресурсів.

На цій основі можна підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови й інтенсифікувати засвоєння специфічних для цієї дисципліни вмій і навичок. У зв'язку з цим необхідна підготовка студентів до роботи в цьому середовищі й застосування засобів ІКТ у процесі вивчення іноземних мов.

Висновки. На основі аналізу наукових праць нами було визначено, що інфокомунікаційні засоби мають величезний потенціал у підготовці студентів у процесі вивчення іноземної мови, які дають можливість ознайомлюватися з різним автентичними, текстовими, аудіо- та відеоматеріалами, взяти участь у проектній діяльності, створюють умови для реалізації інтелектуального потенціалу студентів, виховує толерантність і загальну культуру.

У зв'язку з цим можна сформулювати такі вимоги до інфокомунікаційних засобів вивчення іноземної мови: можливість використання для організації різних видів навчальної діяльності; можливість поповнення навчального матеріалу; методично обґрунтований графічний інтерфейс; помірно й обґрунтоване використання відео- й аудіоматеріалів; можливість опрацювання різних типів даних; локальний і мережевий режим роботи, здійснення аудіоконтролю студентів; можливість викла-

дача спостерігати за процесом навчання студентів у мережевому оточенні; дружній інтуїтивний інтерфейс; контроль за студентами за допомогою якісного тестування. Ці засоби повинні надавати можливість ускладнювати завдання для тих студентів, які успішно справляються із запропонованими тестами й навпаки, спрощувати завдання для студентів, які відчують труднощі при їх виконанні; здійснювати збір інформації про типові помилки при виконанні завдань із метою їх опрацювання, а також вести статистику помилок за цим розділом, аналізувати їх і пропонувати уроки для покращення засвоєння матеріалу.

На нашу думку, більш активне застосування різноманітних інфокомунікаційних засобів буде сприяти засвоєнню іноземної мови студентами в освітньому просторі, що й покладено в основу експериментального дослідження, яке ми проводимо.

Список використаної літератури

1. Дишлева С. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі [Електронний ресурс] / С. Дишлева. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/6804>.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – Вип 7. – С. 3–16.
3. Жеванкіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Жеванкіна. – Луганськ, 2009. – 274 с.
4. Закон України “Про національну програму інформатизації” від 4 лютого 1998 року // ВВР. – 1998. – 27–28. – 182 с.
5. Кущенко О.С. До проблеми сутності, типів та особливостей Інтернет-комунікації / О.С. Кущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. Т.І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя, – 2007. – Вип. 45. – С. 210–217.
6. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К., 1989. – 182 с.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Розина И.Н. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: состояние и перспективы : сб. науч. тр. / И.Н. Розина // Теория коммуникации и прикладная коммуникация : Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов н/Д, 2002. – Вып. 1. – С. 185–192.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Крамаренко Т.В., Мединская С.И. Особенности применения информационно-коммуникационных технологий при обучении английскому языку

В статье анализируются основные аспекты применения информационно-коммуникационных технологий при изучении английского языка, а также описываются перспективы их дальнейшего использования. Определено понятие “информационно-коммуникационные технологии обучения”. На основе анализа разных подходов к применению компьютерной коммуникации раскрыта суть этого понятия и обоснованы способы его последующего использования во время преподавания английского языка. Предложена систематизация основных составляющих средств современных информационных технологий. Представлены основные коммуникативные возможности компьютерной коммуникации.

Ключевые слова: интеграция информационных и коммуникативных технологий, дистанционное образование, традиционные образовательные технологии, аутентичное общение, межкультурная коммуникация.

Kramarenko T. Medynska S. Applying of information and communication technologies while teaching English as a foreign language

The article deals with the main aspects of applying information and communication technologies while teaching English as a foreign language and the prospects of their further using are also described. The concepts of information and communication technologies have been exposed. Information technology (IT) is considered to be the application of computers and telecommunications equipment to store, retrieve, transmit and manipulate data, often in the context of a business or other enterprise. The term is commonly used as a synonym for computers and computer networks, but it also encompasses other information distribution technologies such as television and telephones. Several industries are associated with information technology, such as computer hardware, software, electronics, semiconductors, internet, telecom equipment, e-commerce and computer services. In order to use technology effectively, educators need to be trained in using technology and they need to develop a good understanding of it. Technology is used to enhance learning; therefore it is important for educators to be comfortable using it to ensure that students get the full advantages of educational technology. Teaching with technology is different than teaching within a typical classroom. Teachers must be trained in how to plan, create, and deliver instruction within a technological setting. It requires a different pedagogical approach. Teachers must find a way to assess students on what they take away from a class and meaningful, known knowledge, especially within an eLearning setting. Teacher, Researcher and Inventor do play a critical role in country building by intellectual power and thinking applied in shaping up the future of the young generation. Teaching with technology becomes most effective; technology does not mean that using interactive electronic boards and LCD power point presentation. On the basis of analysis of various computer communication approaches application the essence of this concept has been exposed and methods of the subsequent using during teaching English have been grounded. The systematization of the fixed component of modern information technologies has been offered. Basic communicative possibilities of computer communication have been given.

Key words: *integration of information and communicative technologies, distance learning, traditional education technologies, authentic communication, intercultural communication.*

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Рассмотрены проблемы организации самостоятельной работы студентов-филологов в процессе обучения в высших учебных заведениях Украины, раскрыта сущность понятия “самостоятельная работа”. Охарактеризованы основные функции и выделены основные компоненты в её структуре. Обозначены необходимые условия для успешного выполнения самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, исследовательская деятельность студентов, знания, формы, методы, студент-филолог.

Политические и социально-экономические преобразования в современной Украине требуют от современных университетов подготовки высококвалифицированных, грамотных, эрудированных, инициативных специалистов, умеющих творчески мыслить, имеющих высокий уровень теоретической и практической подготовки, способных составить конкуренцию на современном рынке труда.

Современные выпускники высших учебных заведений Украины, выбравшие себе профессию переводчиков и преподавателей иностранного языка, должны владеть умениями и навыками свободного владения иностранным языком как способом повседневного и делового общения в рамках своей профессиональной деятельности. Большую роль в процессе подготовки таких кадров играют не только правильно организованные и проведенные на высоком научном уровне лекционные и практические занятия, но и хорошо продуманная самостоятельная работа студентов, изучающих иностранные языки в высших учебных заведениях Украины.

Различные аспекты рассматриваемой проблемы нашли отражение в работах многих исследователей. Дидактические основы самостоятельной работы изучали В. Антропов, В. Буряк, Б. Лихачев, П. Пидкасистый, М. Солдатенко. Классификации самостоятельной работы по разным признакам были представлены Д. Мурышкиным, Б. Невзоровым, И. Малкиной. Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях Украины рассматривалась С. Архангельским, М. Даниловым, С. Зиновьевым. Несмотря на пристальное внимание в разных направлениях к вопросу изучения самостоятельной работы, проблема организации самостоятельной работы студентов-филологов в процессе обучения в высших учебных заведениях Украины не была предметом особого исследования. В связи с этим, **цель статьи** – рассмотреть сущность понятия “самостоятельная работа”, определить её основные функции, выделить основные компоненты в её структуре, обозначить необходимые условия для успешного выполнения самостоятельной работы студентов-филологов.

Анализ литературы педагогического характера [1; 2] позволяет говорить о поливариантности понятия “самостоятельная работа”. Так, С. Архангельский сущность данного понятия трактует как самостоятельный поиск необходимой информации, объединение знаний и дальнейшее использование их для решения учебных, научных, профессиональных заданий. По мнению ученого, основными составляю-

щими элементами самостоятельной работы являются творческое восприятие и правильное осмысление учебного материала в ходе проведения лекций, зачетов, экзаменов, выполнение курсовых, квалификационных и дипломных работ [2].

Свое определение понятию “самостоятельная работа” дала О. Негривода, по мнению которой, – это обязательный компонент учебной и научно-исследовательской работы студентов, эффективность которой в значительной степени определяет качество профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях страны [2].

Наиболее полно самостоятельная работа определяется А. Зимней. Под ней она понимает целенаправленную, внутренне мотивированную структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им в процессе и по результату деятельности работу. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. А. Зимняя также выделила ряд составляющих самостоятельной работы, а именно: самостоятельность, самодеятельность, самоактивацию, самоорганизацию, саморегуляцию, самоконтроль [1].

В целом же в педагогике под самостоятельной работой студентов принято понимать одну из форм учебного процесса, которая является существенной его частью. Это планируемая работа студентов, выполняемая при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Необходимо отметить, что самостоятельная работа студентов-филологов имеет важное значение, поскольку выполняет ряд функций: учебную, познавательную, корректирующую, стимулирующую, воспитательную, развивающую. Представляется важным подробно рассмотреть каждую из названных функций самостоятельной работы студентов-филологов. Так, учебная функция самостоятельной работы студентов-филологов подразумевает под собой переработку первоисточников, способствует систематизации и закреплению полученных теоретических знаний и практических профессиональных умений. Познавательная функция самостоятельной работы студентов-филологов заключается в овладении новыми знаниями, в расширении научного мировоззрения. На большинстве кафедр иностранных языков ведется работа, направленная на расширение у студентов представления о современном состоянии и перспективах развития отечественного языкового образования. Также разрабатываются определенные требования, которые предъявляются к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся в контексте языковой политики в сфере образования. Самостоятельно изучать английский язык – значит расширять свой кругозор, тренировать память, получать новые возможности в жизни. Отметим, что осмысление новых теорий, научных концепций, категорий, подходов к изучению сущности различных понятий, направлений развития науки предусматривает корректирующая функция. Когда студент получает удовольствие от самостоятельно проделанной познавательной деятельности, целесообразно говорить о стимулирующей функции. Определенным стимулирующим моментом в самостоятельной работе, направленной на изучение иностранных языков, является и тот факт, что в целом, политическая, экономическая, научная, спортивная жизнь всего мира “протекает” именно на иностранном языке, в частности на английском. Воспитательная функция направлена на формирование у студента-филолога таких

качеств, как воля, целенаправленность, инициативность, ответственность, дисциплинированность, организованность. Воспитательная функция формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного переводчика, преподавателя иностранного языка, как специалиста высшей квалификации. На развитие творческих и исследовательских способностей студентов-филологов направлена развивающая функция. В этом случае самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный), реконструктивный; творческий (поисковый) уровень. Первый уровень самостоятельной работы очень важен при изучении иностранного языка, поскольку он лежит в основе других её уровней, и он “ответствен” за формирование произносительной лексико-грамматической базы, за создание образцов в памяти студентов. Все чаще в соответствии с планами кафедр иностранного языка студентами проводятся научные исследования в области языкознания, методики обучения иностранным языкам, теории и практики перевода. На многочисленных научных конференциях студенты-филологи получают возможность ознакомиться с новейшими направлениями в области перевода и переводоведения. Необходимо отметить, что диапазон научных интересов студентов, изучающих иностранный язык, необычайно широк.

В структуре самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык, можно выделить характерные компоненты: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль [2]. Исходя из этого, следует обозначить условия, которые обеспечивают успешное выполнение самостоятельной работы студентов-филологов. Прежде всего, это мотивированность учебного задания. Студенты должны четко понимать, с какой целью они выполняют ту или иную самостоятельную работу по изучению иностранного языка. Повысить мотивацию студентов-филологов в выполнении самостоятельной работы, направленной на изучение иностранных языков, позволяют различные мультимедийные средства и Интернет. Использование компьютеров позволяет сделать самостоятельный процесс обучения более интересным и интенсивным. Студенты получают возможность общаться с носителями иностранного языка, получают информацию о новейших перспективных методах, приемах, способах обучения иностранному языку. У студента-филолога появляются большие возможности в изучении языкового материала, становятся быстродоступными книги, учебники, пособия на иностранном языке, обучающие интерактивные курсы, тренажёры, появляется возможность использовать словари в режиме “on-line”. Эффективными при формировании коммуникативной культуры студентов-филологов являются задания для самостоятельной работы с использованием видеоматериалов. Они представляют живую речь носителей языка, погружают студентов в ситуацию, в которой они знакомятся со стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видео помогает преодолеть культурный барьер при изучении иностранного языка. Важным моментом является наличие моментальной обратной связи, появляется возможность в индивидуально выбранном темпе самостоятельно контролировать выполнение своего задания.

Не менее значимым условием успешного выполнения самостоятельной работы студентами-филологами является четкая постановка познавательных задач с целью формирования у них специальных умений и навыков, необходимых для даль-

нейшей научно-исследовательской работы – “научной наблюдательности”, “научной критики”, умения лаконично выражать свои мысли на иностранном языке, анализировать увиденное и услышанное. Самостоятельная работа должна быть организована так, чтобы максимально активизировать познавательную деятельность студентов в процессе обучения иностранным языкам. Важным условием также является соблюдение алгоритма, метода выполнения работы, знание способов ее выполнения. Часто самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество. Также необходимо четкое определение преподавателем иностранного языка форм отчетности, объема работы, сроков ее представления. Должны быть определены виды консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные), критерии оценки, отчетности, виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.). Овладение учащимися коммуникативной компетенции – главная практическая цель обучения, как следствие, это приводит к необходимости продуманного контроля за знаниями студентов. В этом случае важно уделять особое внимание контролю за всеми аспектами коммуникативной деятельности студентов-филологов при выполнении самостоятельной работы: чтению, аудированию, устно-речевому общению, письму.

Выводы. Таким образом, самостоятельная работа имеет значение в процессе обучения студентов-филологов иностранным языкам. Она является одним из главных средств актуализации потенциальных возможностей каждого студента. Эффективность процесса обучения иностранному языку значительно повысится, если самостоятельная учебная деятельность студентов-филологов будет представлять собой динамично функционирующую целостную систему.

В статье не охвачены все аспекты рассматриваемой проблемы. Дальнейшего глубокого изучения требуют вопросы, связанные с методикой формирования навыков самостоятельной деятельности студентов, ролью контроля и самоконтроля при организации самостоятельной работы студентов. Изучение этих вопросов и определяет перспективу дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Библиотека учителя иностранного языка).
2. Негривода О.О. Проблема організації самостійної роботи студентів іноземної мови / О.О. Негривода // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. – Одеса, 2012. – С. 112–113.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2013.

Кузьома Т.Б. Проблема організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі навчання у вищих навчальних закладах України

У статті висвітлено проблему організації самостійної роботи студентів філологів у процесі навчання у вищих навчальних закладах України. Визначено сутність поняття “самостійна робота”. Охарактеризовано її основні функції. Уточнено основні компоненти в структурі самостійної роботи. Встановлено необхідні умови для успішного виконання самостійної роботи.

Ключові слова: самостійна робота, дослідна діяльність студентів, знання, форми, методи, студент-філолог.

Kuzema T. The problem of organization of philologists' independent work in the process of educating in Ukrainian Higher Education Institutions

The role of philologists' independent work in the process of educating in Ukrainian Higher Education Institutions is discussed. The actual problem of organizing of students' independent work at a higher educational establishment is characterized.

The article substantiates necessity of intensifying the role of independent research activity of future philologists. Scientists' approaches to determining of the essence of independent work in Ukrainian Higher Education Institutions are analyzed. Organization of independent research activity of future philologists in Ukrainian Higher Education Institutions is given. The ways of activation of students' independent work are given.

The article ascertains some functions of independent work in Ukrainian Higher Education Institutions: educational function, cognitive function, correcting function, stimulant function, cultivating function, developing function.

The system of requirements to the organizing students independent work at a higher educational establishment is characterized too.

The article considers the issue of forming scientific independent thinking of future translators and teachers of foreign languages.

Three main levels of independent activity of students studying foreign languages in Ukrainian Higher Education Institutions are presented in the article.

The structure of independent work of students in Ukrainian Higher Education Institutions are presented is considered. The basic components of independent work of students are marked.

The basic terms of successful implementation of independent in Ukrainian Higher Education Institutions work of students studying foreign languages are analyzed in the article.

Key words: *students' independent work, students' research activity, knowledge, forms, methods, student-philologist.*

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЕКОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлено питання професійної мотивації студентів-екологів у навчальному процесі аграрного університету. На основі наукових досліджень визначено й проаналізовано основні мотиви професійної діяльності студентів.

Ключові слова: *мотив, професійна мотивація, професія, навчальний процес, професійна діяльність.*

Зміни, що відбуваються в новому тисячолітті в багатьох сферах діяльності людини, висувають нові вимоги до організації і якості освіти. Як свідчить практика, сучасному суспільству потрібний компетентний фахівець-еколог з чіткою системою ціннісних орієнтацій та позитивною мотивацією до професійної діяльності.

Важливою проблемою є підготовка кваліфікованих екологічних кадрів для всіх сфер промислового та сільськогосподарського виробництва, транспорту, енергетики, науки, політики й культури. Слід зазначити, що донині серед фахівців немає спільного розуміння сучасної екології як науки та її завдань. Гостра криза у відносинах людського суспільства з природою зумовила посилення уваги до проблем екології не тільки біологів, географів, хіміків і фізиків, а й геологів, енергетиків, економістів, політологів, соціологів, філософів та інших вчених, а також фахівців прикладних напрямів, які нерідко бувають професійно некомпетентними. Саме тому підготовка кваліфікованого еколога, який розуміє тенденції розвитку науки, вміє логічно мислити, тобто різнобічно підходити до вивчення кожного явища в природі та суспільстві, досконало знає природу рідного краю, є основним завданням вищої школи і передбачає формування цілісної особистості з пріоритетом загальнолюдських цінностей.

Сучасний випускник університету повинен не тільки володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, а й відчувати потребу в досягненнях та успіхах. Необхідно зацікавити студента до накопичення знань, безперервної самоосвіти, оскільки система професійної освіти, яка постійно розвивається, вимагає відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки кваліфікованого фахівця. У зв'язку з цими змінами проблема професійної мотивації набуває сьогодні особливого значення.

Професійна мотивація є нині складною й надзвичайно актуальною проблемою для теорії і практики вищої професійної освіти. Традиційно у вітчизняній науці розвиток професійної мотивації досліджували в контексті навчальної мотивації або професійної самореалізації, професійного самовизначення, при цьому об'єктами вивчення виступали мотиваційна сфера особистості та її динаміка (Л. Божович, В. Дружинін, В. Ковальов), навчальні й професійні мотиви (Н. Комусова, Н. Пейсахов, М. Рогов), ціннісні орієнтації (Б. Ананьєв, М. Рокич, В. Ядов), професійна спрямованість (А. Гебос, А. Дусавицький, Є. Іванова, В. Лісовський, А. Панасюк), готовність студентів до професійної діяльності (О. Айгістова, Е. Ільїна та ін.). Проблема екологічної освіти висвітлюється в численних працях науковців. Її концептуальні, філософські й історичні аспекти знайшли відображення у працях

Е. Бібікової, Г. Білявського, В. Вербицького, С. Деребо, М. Дробнохода, І. Костицької, В. Крисаченка, Н. Рідей, С. Старовойт, Н. Пустовіт, В. Скребця, М. Хилька, В. Червонецького, С. Явіна та ін.

Всі ці дослідження є методологічним підґрунтям вивчення проблеми розвитку професійної мотивації студентів, методів і засобів професійного становлення та розвитку фахівця. Незважаючи на те, що мотивації присвячена досить велика кількість досліджень, питання щодо професійної мотивації майбутніх екологів у процесі вузівської підготовки залишається відкритим.

Мета статті – висвітлення професійної мотивації майбутніх екологів.

В системі вищої освіти під професійною мотивацією розуміють сукупність чинників і процесів, які спонукають і спрямовують особу до вивчення майбутньої професійної діяльності. Як вважає А. Маркова, професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму та особи, оскільки тільки на основі високого рівня її сформованості можливий ефективний розвиток професійної освіченості й культури особистості [1]. При цьому, під мотивами професійної діяльності розуміють усвідомлення актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають людину до вивчення основ майбутньої професійної діяльності. У ряді праць, присвячених мотивації студентів, професійні мотиви виступають як один з компонентів навчальної мотивації (Н. Комусова, Л. Юшкова, В. Якунін) поряд з такими компонентами, як пізнавальні мотиви, мотиви соціального престижу (Ф. Рахматулліна), мотиви творчого досягнення (Р. Вайсман).

Залежність професійної мотивації від специфіки навчальної діяльності проаналізовано в дослідженнях В. Шадрикова. Автор зазначає, що в процесі навчання відбувається зміна мотиваційної сфери, яка виражається в появі нових та інволюції ряду старих мотивів, у переоцінці абсолютної й відносної значущості окремих мотивів, у зміні структури мотивів [2]. Деякі автори пов'язують динаміку розвитку професійної мотивації та професійних мотивів зі зростанням ступеня досвідченості фахівця, здобуттям кваліфікації; інші підкреслюють провідну роль особистісних особливостей (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов, Дж. Сьюпер), що виявляються в зміні ступеня усвідомленості спонукань, їх суб'єктної значущості та ставленні до праці.

Професійну мотивацію еколога ми визначаємо в контексті професійної мотивації, під якою розуміємо дію конкретних спонукань, що зумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, а її зміст становить сукупність стійких мотивів (власне професійних мотивів, прагматичних мотивів професійного розвитку та кар'єрного зростання, пізнавальних мотивів, соціальних мотивів, мотивів самореалізації особистості), прояв яких залежить від професійних поглядів, відносин, позицій, а також емоцій, почуттів, професійних якостей особистості. Специфіка професійної мотивації еколога полягає в певній сукупності груп мотивів.

Стосовно сфери вищої освіти під професійною мотивацією розуміємо усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвиток, самопізнання, професійне зростання, підвищення соціального статусу тощо), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають до вивчення майбутньої професійної діяльності. В академічній діяльності, разом з навчальними й пізнавальними мотивами, найбільше значення мають професійні мотиви або мотиви професійної діяльності.

На думку більшості дослідників (Є. Афанасенкова, А. Вербицького, Т. Платонової та ін.), мотивація професійної діяльності полягає в інтеграції спонукань, пов'язаних з навчальною та професійною діяльністю, на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів. У процесі навчання у студентів відбувається формування мотивів усвідомлення необхідності засвоєння знань для успішного освоєння професії та можливості орієнтуватися в різних професійних ситуаціях, що, у свою чергу, викликає у студентів потребу в оволодінні професійними вміннями та навичками.

У структурі мотивації студентів, поряд з пізнавальними і професійними мотивами, фахівці (Н. Комусова, Р. Малинаускас, Г. Мухіна та ін.) виділяють такі найбільш значущі мотиви: досягнення успіху; престижно-утилітарні; прагматичні; професійного обов'язку; соціально-суспільні; мотиви самовдосконалення і самоствердження.

Вважаємо, що професійна мотивація студентів-екологів включає два великих блоки мотивів: 1) професійно значущі мотиви; 2) особистісно значущі мотиви.

Перший блок мотивів містить у собі такі групи мотивів:

1) власне професійні (стати висококваліфікованим фахівцем, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, досягти високих результатів діяльності в екологічній сфері тощо) – це група змістотворних мотивів професійної діяльності, значущість якої заснована на закономірностях зв'язку інтересу до діяльності з розвитком професійної компетентності, прагненням до творчості в професії, досягненням успіху в реалізації поставлених цілей;

2) мотиви професійного розвитку й кар'єрного зростання (займати в майбутньому високе становище в суспільстві й у певному найближчому оточенні; займати високу керівну посаду, мати корисні зв'язки і знайомства, можливість почати свою справу тощо) – група мотивів професійного розвитку й кар'єрного зростання має конкретну спрямованість та пов'язана з наявністю в людини потреби в професійній стабільності розвитку кар'єри;

3) прагматичні мотиви (забезпечити високий дохід завдяки отриманим знанням, отримати високооплачувану роботу тощо) – група прагматичних мотивів пов'язана з наявністю у молодій людини потреби в матеріальному благополуччі.

Другий блок мотивів включає такі їх групи:

1) пізнавальні мотиви (набуття глибоких знань, актуалізація пізнавального інтересу, інтелектуальне задоволення, розширення кругозору, отримання задоволення від процесу пізнання, прагнення до творчої дослідної діяльності тощо) – ця група мотивів пов'язана зі змістом і процесом навчання, саме вони спонукають студентів успішно навчатися; академічна успішність та інші показники навчальної діяльності та професіоналізації залежать від ступеня реалізації цієї групи мотивів;

2) соціальні мотиви (усвідомлення потреби у вищій освіті, бажання стати повноцінним членом суспільства, прагнення принести користь суспільству тощо) – група соціальних мотивів пов'язана з усвідомленням людиною свого призначення у суспільстві;

3) мотиви самореалізації особистості (якісно підготуватися до професійної діяльності; потреба в постійному інтелектуальному й духовному зростанні; прагнення підвищити свій загальнокультурний рівень; прагнення удосконалювати ерудицію тощо) – група мотивів самореалізації особистості пов'язана з прагненням людей до постійного особистісно-професійного зростання та усвідомлення необхідності відповідати конкретному професійному еталону; наявність такої групи мотивів є соціально значущою, що впливає на результат професійної діяльності.

На нашу думку, для підвищення професійної мотивації студентів-екологів необхідно активно залучати студентів до навчально-професійних і професійних форм діяльності. Необхідно заохочувати й організовувати участь студентів у професійних гуртках, де вони можуть виявити себе в ролі фахівця. Важливу роль відіграє процес взаємодопомоги студентам перших курсів з боку студентів випускних курсів. Це надає можливість підвищити успішність ідентифікації себе з образом професії, отримати впевненість у майбутньому, закласти основи для кар'єрного зростання.

Важливим аспектом професіоналізації є ведення наукової діяльності. Вона дає змогу стимулювати пізнавальну, творчу мотивацію, мотивацію саморозвитку. Наукові пошуки дають можливість зрозуміти сутність наукової проблематики, виявити наукові та професійні інтереси. Це сприяє професійній ідентифікації. Тому важливо стимулювати ці види активності в майбутніх екологів на молодших курсах, залучати студентів цієї спеціальності брати участь у відкритих семінарах, виступати на них з доповідями.

Підвищення комунікативної мотивації можливо шляхом організації занять, на яких заохочуються виступи, вільні висловлювання власної думки, обговорення проблем, вивчення цікавих випадків з професійної практики. Така організація занять дає змогу активувати мотиви взаємодопомоги, комунікації, ідентифікації себе з групою, здійснити прийняття групових, професійних норм і правил.

Для активізації професійної мотивації необхідно проводити тренінгові заняття за запропонованою програмою, спрямовані на створення у студентів загального образу професії, визначення професійних цілей, навчання навичок успішної комунікації, стимулювання пізнавального професійного інтересу.

Висновки. Сутність професійної мотивації еколога – це сукупність стійких мотивів, прояв яких залежить від професійних поглядів, відносин, позицій, а також емоцій, почуттів, професійних якостей особистості. Мотивація професійної діяльності еколога включає 6 груп мотивів: власне професійні мотиви, мотиви професійного розвитку й кар'єрного зростання, прагматичні мотиви, пізнавальні мотиви, мотиви самореалізації особистості, соціальні мотиви.

Таким чином, навчання студентів у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення особистості, формування професійної мотивації, яка спонукає й спрямовує діяльність суб'єктів з освоєння професії.

Список використаної літератури

1. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
2. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 318 с.
3. Ситник К.М. Нове століття сформує новий екологічний світогляд? / К.М. Ситник, В.М. Батнюк // Вісник національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 27–36.
4. Рудишин С.Д. Концепція біологічної підготовки еколога у вищій школі / С.Д. Рудишин // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 54–59.
5. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.А. Сподін. – К., 2001. – 20 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000.
7. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи / А.В. Батаршев. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
8. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки / Н.Ф. Токар // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151–154.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Кулько В.А. Профессиональная мотивация экологов в учебном процессе аграрного университета

В статье рассмотрен вопрос относительно проблемы профессиональной мотивации студентов-экологов в учебном процессе аграрного университета. На основе научных исследований определены и проанализированы основные мотивы профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: *мотив, профессиональная мотивация, профессия, учебный процесс, профессиональная деятельность.*

Kulko V. Professional motivation of ecologists in the educational process Agrarian University

The article deals with the problem of students professional motivation in the educational process of Agrarian University. On the basis of scientific researches the main motives of students professional activities are determined and analyzed.

Changes that take place in the new millennium in many spheres of human activity make new demands to the organization and quality of education. Having studied the practice, modern society needs a competent environmental specialist with a clear system of value orientations and positive motivation for professional work.

The modern university graduate must not only have special skills and abilities, but also feel the need for progress and accomplishments. It is necessary to interest students to accumulate knowledge, lifelong learning, as the system of professional education, which is constantly evolving, requires the content, forms and methods of teaching modern standards for training qualified specialist. The problem of professional motivation acquires special importance today due to these changes.

The essence of ecologist professional motivation is a set of stable motives, expression of which depends on professional attitudes, relationships, positions and emotions, feelings and personal competencies. Motivation ecologist professional activities include 6 groups of motives: the actual professional motives, motives of professional development and career growth, pragmatic reasons, cognitive reasons, reasons of personal fulfillment, social motives.

It is necessary to involve students into educational and professional forms of activities to improve professional motivation of future ecologists. It is necessary to encourage and organize students to participate in professional groups where they can express themselves in the role of the expert.

An important aspect of professionalism is to conduct research activities. It allows to stimulate cognitive, creative, motivation, self-developed motivation. Scientific studies make it possible to grasp the essence of the scientific problems and identify research and professional interests. It promotes the professional identity. Therefore, it is important to encourage these types of activity in the area of ecology, it is necessary to enable the students of these disciplines to take part in open seminars and show their reports.

Improving communication is possible through the organization of motivation sessions, in which encourage the speech, free expression of opinion, discussion of problems, analyze interesting cases of professional practice. Such organization will enable to activate motives of mutual communication, identify with the group, implement the adoption of group, professional standards and regulations.

To activate the professional motivation, it is necessary to conduct training sessions on the proposed program aimed at fostering students' overall image of the profession, the definition of professional goals, effective communication skills training, cognitive stimulation of professional interest.

Key words: *motive, professional motivation, occupation, educational process, professional activity.*

АНІМАЦІЙНЕ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто основні підходи до обґрунтування анімаційного соціально-виховного середовища вищого навчального закладу з метою сприяння соціальному розвитку студентської молоді. Визначено, що провідними ознаками соціального розвитку студентства в нових соціально-культурних умовах є соціальність та соціальна творчість у взаємозв'язку. Обґрунтовано поняття анімаційного соціально-виховного середовища закладу вищої освіти як простору для активізації просоціальної активності студентів.

Ключові слова: анімаційне соціально-виховне середовище, соціальність, соціальна творчість, студентська молодь, соціально-педагогічна діяльність.

Соціальний розвиток сучасної студентської молоді зумовлений багатьма факторами: трансформацією соціально-культурних умов життєдіяльності, зокрема усталенням інформаційного соціуму з його глобалізаційними проявами, посиленям вимог до рівня конкурентоспроможні фахівця в умовах євроінтеграції, необхідністю постійного вдосконалення професійних та особистісних якостей майбутніх соціальних лідерів, які спираються, зокрема, на культурне й виховне підґрунтя освітнього процесу у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ). Відтак, актуалізується значення соціально-виховних впливів під час навчання у вищій школі, а саме активізація та інтенсифікація культуротворчої функції освітньої установи, де власне студентство має стати провідним суб'єктом.

Основи сучасного наукового розуміння соціалізаційних процесів студентської молоді закладено в працях А. Рижанової, С. Савченка, О. Севастьянкової, С. Шашенко та ін. Соціальну творчість нової генерації вивчають О. Белінська, Н. Белобородов, С. Дербичева, Т. Козирєва, С. Кумірова, Т. Лазутіна та ін. Анімацію у соціально-культурному та соціально-виховному аспектах досліджують Т. Лесіна, Л. Тарасов, І. Шульга, М. Ярошенко та ін. Розвиток соціальності соціальних суб'єктів входить у коло наукових інтересів О. Расказової, А. Рижанової, С. Харченка та інших науковців.

Провідною позицією для розуміння необхідності вдосконалення соціально-виховного середовища ВНЗ, зокрема засобами анімації, є думка про те, що сучасні університети формують певну “космополітичну” генерацію, яка відіграє вирішальну роль у майбутньому розвитку Європи. Особливого значення набувають вивчення культур одне одного, вирішення проблем відчуження спільнот, оскільки регіональна та національна культура зазнають великого тиску [3]. Відповідно до цього актуалізується ідея про культуротворчу місію закладу вищої освіти. Х. Ортега-і-Гассет застерігає сучасне студентство не стати “людиною маси”, тобто не відмовитися від зусиль з побудови власного життя, та не перетворитися в результаті навчання на “цивілізованого варвара” – вузького спеціаліста, не здатного виконати завдання покоління відповідно до вимог часу [10, с. 12]. Відтак, особистість студента в процесі соціального розвитку через засвоєння цінностей культури, зокрема соціальних, має постійно балансувати на межі індивідуалізації й соціальної конформності.

А. Рижанова досліджує процес соціалізації студентства в позанавчальній діяльності в узагальненому контексті становлення інформаційного глобалізованого

суспільства та зважає на те, що соціальний розвиток студентства визначатиме майбутнє країни на внутрішньосоціальному та на зовнішньому – регіональному, світовому рівні. Отже, “озброювати бездуховну людину сучасними знаннями з допомогою інноваційних дидактичних технологій – майже все одно, що сприяти світовому суїциду” [11, с. 29].

Характеризуючи процес соціального становлення українського студентства, С. Савченко акцентує на тому, що особливості соціально-економічного розвитку країни призвели до появи в сучасних українських студентів принципових новостворень [12, с. 96]. До них автор зараховує: “зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці студентської молоді, збільшення меркантильного начала та жорсткого практицизму, орієнтацію на цінності західного світу й при цьому зросло самостійність, енергійність, діловитість” [12, с. 96]. Тобто посилення ціннісного гармонізуючого джерела для надихання студентів на соціальне самовдосконалення має стати стимулом для розвитку провідних просоціальних характеристик в умовах соціально-виховного середовища ВНЗ.

Однак соціальний розвиток сучасного студентства в анімаційному соціально-виховному середовищі вищого навчального закладу не став предметом наукового розгляду.

Мета статті – розглянути особливості застосування активізуючих анімаційних впливів для посилення соціально-виховного спрямування сучасного ВНЗ, прямої участі студентів у процесах соціального самовдосконалення й набуття провідних соціальних характеристик соціального суб’єкта – соціальності та соціальної творчості.

Соціально-творча спрямованість сучасної студентської молоді як соціальної групи, яка перебуває на “передньому краї” суспільства знань водночас з інтенсивним набуттям соціальності, зокрема професійної, уможливорює активний вплив на суспільні процеси вже під час навчання, набуття студентами тих соціальних характеристик, які в майбутньому створюватимуть ціннісну основу перебігу багатоманітних суспільних явищ. Для цього потрібно застосовувати інноваційні засоби, зокрема анімацію, яка стає засобом перетворення соціально-виховного середовища ВНЗ на дієвий фактор соціального виховання студентської молоді.

Перш ніж навести особливості анімаційного соціально-виховного середовища закладу вищої освіти, пояснимо власну позицію щодо визначальних ознак соціального розвитку студентської молоді. На нашу думку, його рівень безпосередньо залежить від сформованості та взаємодії провідних комплексних просоціальних характеристик особистості: соціальності (як результату соціального виховання) і соціальної творчості.

Соціальність, як інтегративна характеристика здатності особистості до ефективного соціального функціонування, є певною ієрархією соціальних цінностей, соціальних якостей та просоціальної поведінки [11], які, зокрема, залежать від віку, соціальної ситуації розвитку особистості, умов соціокультурного середовища. Отже, соціальність студентської молоді має специфічні ознаки, а саме: студентська молодь перебуває на особливому етапі розвитку завдяки умовам ВНЗ, психовіковим та статусним ознакам, що закладають перспективні можливості соціального розвитку; соціальність – відносно стає результатом утворення, яке характеризує стан актуального соціального розвитку студента (на відміну від соціальної творчості, рівень готовності до якої характеризує динаміку процесу соціального розвитку); соціальність характеризується гнучкістю та взаємозалежністю рівнів сформо-

ваності (сформована, актуальна, перспективна), тобто містить елементи, які вже мають бути засвоєні (наприклад, здатність адаптуватися та інтегруватися до умов середовища, засвоєння цінностей груп однолітків і їх обстоювання в діяльності та спілкуванні, національна ідентичність тощо), елементи, що актуальні на цей час (зокрема, цінності майбутньої професійної самореалізації, інших вікових, національних, расових груп), елементи, які закладаються для подальшої реалізації й характеризують перспективу (відстоювання громадянської позиції, цінностей держави, регіону світу тощо); розподіл на рівні є досить умовним, оскільки вони тісно взаємопов'язані та визначаються в комплексі.

Вочевидь, для розвитку соціальності студентської молоді необхідна постійна активізуюча, ціннісно-орієнтуюча взаємодія, мотивація до самостійної суб'єктної дії, підкріплення через відповідну регульовану науково обґрунтовану діяльність на рівні соціально-виховного середовища ВНЗ. На нашу думку, саме соціальність і соціальна творчість – індикатори процесу соціального розвитку студентства, вони співвідносяться відповідно як статична та динамічна характеристики соціального розвитку студентства.

Дослідники соціальної творчості, зокрема С. Дербичева, зважають на те, що творчий імпульс притаманний людині протягом усього існування, будь-який творчий імпульс потребує виходу й реалізації, реалізація можлива тільки в соціумі, опосередковано через соціально-культурне середовище; сутність людини полягає в здатності до активно-творчого перетворення соціального світу, здатність до творчості – специфічний додатковий (до біологічного) людський ресурс. Сенс людського життя – у творчій діяльності, у творенні як способі індивідуальної самореалізації, що спрямовано на благо всього людства. Немає неталановитих людей, є люди з нерозкритими талантами та схильністю до них [4]. Творчість розуміють у вузькому значенні – як людську діяльність, що породжує щось якісно нове, те, чого ніколи раніше не існувало, що має суспільно-історичну цінність, та в широкому – як будь-яку практичну або теоретичну діяльність людини, в якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні речі). У будь-якому разі творчість – це соціально зумовлена цілеспрямована діяльність, в якій найповніше представлені продуктивні компоненти, що властиві людській активності; ця діяльність спрямована на створення якісно нових, морально виправданих та естетично досконалих культурних цінностей.

Результати досліджень соціальної творчості (О. Белінська, М. Белобородов, Т. Козирєва, С. Кумірова, Т. Лазутіна, А. Манніулін, М. Мягков, Ю. Чижова), їх переосмислення щодо соціального розвитку сучасного студентства уможливають такі висновки. По-перше, соціальна творчість є вищою формою прояву суб'єктності, в якому особистісне самоуправління є способом актуалізації творчих здібностей особистості та їх капіталізації, тобто практичного використання та діяльності з метою отримання результату у вигляді створення й збільшення людського багатства. По-друге, основою соціальної творчості є духовність, але тільки тоді, коли вона актуалізована у творчій діяльності, яка є універсальним способом здійснення соціальної творчості особистості. По-третє, самореалізація особистості, зокрема студента, у соціальній творчості може бути успішною, коли: їй є з-поміж чого обирати, забезпечено простір для здійснення самостійного вибору форм та видів діяльності й можливість прийняття власних рішень у ситуації морального вибору; здійснюється успішна самореалізація в різних сферах соціальної творчості; реалізація соціально-моральної позиції в колективній діяльності (активний учасник, ге-

нератор ідей, майстер, знавець тощо); спілкування та рольова взаємодія; самооцінка й самоорганізація власної діяльності. По-четверте, розвиток соціальної творчості – процес переходу від одного рівня сформованості готовності суб'єкта до здійснення соціальної творчості до іншого, вищого [1; 2; 4; 6; 7; 8; 9].

Отже, соціальна творчість є певною культурою активної соціальної взаємодії, що утворюється між людьми у формі складних соціальних відносин, у процесі яких людина здобуває та реалізує власні суб'єктні якості, припиняє бути об'єктом системи соціального впливу та маніпуляції, сходиться до наступного рівня соціальності.

Розробка ідеї активізації анімаційного соціально-виховного середовища ВНЗ ґрунтується на загальному розумінні цього поняття, а саме: “соціально-виховне середовище – ознака соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб” [5, с. 101]. Нам імпонує в цьому визначенні акцент на необхідності створення спеціальних умов для соціального вдосконалення соціальних суб'єктів. Відповідно, поняття “соціально-виховне середовище ВНЗ”, на нашу думку, має відбивати сутність соціального виховання як двоспрямованого процесу створення умов для розвитку соціальності та спеціальних засобів становлення соціальної творчості студентської молоді. У випадку зі студентською молоддю це означає одночасну активізацію їх соціального розвитку та вдосконалення середовища, яке є провідним на цьому етапі життя, з метою посилення позитивних соціально-виховних впливів та активізації механізмів мотивування й пошуків соціальної суб'єктності. Для надання йому характеристик анімаційного мають бути враховані основні ознаки анімації та анімаційного підходу до здійснення соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ з метою активізації соціально-виховного середовища.

Анімаційний підхід ґрунтується на позиції про те, що анімація (пошуків, одухотворення, активізація) – просоціальний каталізатор соціальної творчості, соціальної суб'єктності, під час запровадження якого шляхом прогресивного розвитку вдосконалюється соціальність, анімація – мотивація в дії, створення умов для визволення сутнісних потреб особистості, яка вдосконалює соціум. Суб'єктність виражає ставлення людини до себе як діяча та виявляється у вчинках, є характеристикою соціально зрілої особистості. Соціальний суб'єкт вибудовує ціннісне ставлення до важливіших сторін суспільного життя, що передбачає активну, самодетерміновану поведінку людини в різних соціальних системах, яка виявляється в усвідомленому виборі певного типу соціальної поведінки з урахуванням вимог ситуації, норм та цінностей. Ключовою умовою для характеристики соціальної суб'єктності є вільний умотивований, соціально-позитивний вибір. Під час реалізації анімаційного підходу створюються умови для такого вільного вибору.

Анімація є показником якості соціального буття в конкретному середовищі, зокрема соціально-виховному. Оскільки творення – це акт доброї волі, соціальне творення – акт доброї волі в напрямі соціального вдосконалення, то соціальна сутність людини – в соціальній творчості, а механізм одухотворення людини – анімація. Отже, соціальна творчість засобами анімації постає в мотивованій діяльності, яка сама по собі є творчою та може привести до встановлення соціальних відносин нової якості. Завдяки активізації анімаційного соціально-виховного середовища ВНЗ відбувається регулювання соціального виховання студентства на основі вироблення позитивного ціннісного ставлення до соціального життя на різних рівнях активної взаємодії, безпосередньої участі, виявлення потенціалу та перетворення з метою соціально-творчої самореалізації.

Відтак, анімаційне соціально-виховне середовище ВНЗ – це певна ознака простору, де всі його складові працюють на активізацію й одухотворення з метою соціальної самореалізації студентства. Анімаційним соціально-виховним середовищем ВНЗ стає в результаті спеціально запроваджених умов: пошуково-дослідницька спрямованість, пряма участь студентської молоді, постійний пошук соціально-позитивної самореалізації, власна ініціатива, гармонійна взаємодія на всіх рівнях (міжособистісному, груповому, міжгруповому), солідарність та відповідальність у прийнятті рішень, створення актуальних соціально-виховних ситуацій, організація спільної соціальної життєдіяльності студентства.

Таким чином, з'ясовано, що в сучасних умовах об'єктивною необхідністю є розбудова культуротворчої функції ВНЗ з метою інтенсифікації соціального розвитку студентства, а саме сприяння формуванню соціальності та соціальної творчості. Одним з напрямів посилення ефективності розвитку студентів як соціальних суб'єктів є запровадження анімаційного підходу до вдосконалення соціально-виховного середовища закладу вищої освіти. Перспективами подальшого дослідження є обґрунтування структурних елементів анімаційного середовища, характеристика змісту їх діяльності з розвитку соціальності та соціальної творчості студентства, реалізація конкретних соціально-педагогічних програм для запровадження соціального виховання у ВНЗ й активізації соціальної суб'єктності студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Белинская О.Н. Развитие социального творчества студенческой молодежи в сфере досуга на основе проектных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О.Н. Белинская. – Тамбов, 2009. – 201 с.
2. Белобородов Н.В. Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Белобородов. – М., 2004. – 156 с.
3. Дворжак В. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации [Электронный ресурс] / В. Дворжак. – Режим доступа: vasilieva.narod.ru/ptpu/20_2_02.htm.
4. Дербичева С.А. Природа социального творчества и его нормативная регуляция : автореф. дис. ... д-ра фил. наук : 09.00.11 / С.А. Дербичева. – М., 2000. – 56 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за ред. проф. І.Д. Звереві. – 2-ге вид. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
6. Козырева Т.В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.В. Козырева. – Кострома, 2006. – 241 с.
7. Лазутина Т.В. Духовная основа социального творчества личности : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Т.В. Лазутина. – Красноярск, 2010. – 190 с.
8. Манниуллин А.Н. Социальное творчество и роль субъект-объектной интерференции в развитии общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А.Н. Манниуллин. – Казань, 2003. – 153 с.
9. Мягков Н.Н. Человеческое богатство в контексте социального творчества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Н.Н. Мягков. – Челябинск, 2006. – 201 с.
10. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М.Н. Голубевой ; ред. перевода А.М. Корбут ; под. общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2005. – 104 с.
11. Рижанова А.О. Сучасна соціалізація студентської молоді в позанавчальній діяльності / А.О. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2019. – № 4. – С. 29–34.
12. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 455 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2013.

Максимовская Н.О. Анимационная социально-воспитательная среда высшего учебного заведения как пространство социального развития студенческой молодежи

В статье рассматриваются основные подходы к обоснованию анимационной социально-воспитательной среды высшего учебного заведения с целью содействия социальному развитию студенческой молодежи. Определено, что основными характеристиками социального развития студенчества в новых социально-культурных условиях является социальность и социальное творчество во взаимосвязи. Обосновано понятие анимационной социально-воспитательной среды учреждения высшего образования как пространства для просоциальной активности студентов.

Ключевые слова: анимационная социально-воспитательная среда, социальность, социальное творчество, студенческая молодежь, социально-педагогическая деятельность.

Maksymovs'ka N. Animational social-educational environment of higher education institution as a space for student youth's social development

The article examines the basic approaches for reasoning animational social-educational environment of a higher education institution, aimed to facilitate student youth's social development. The leading position for understanding the necessity of universities' social-educational environment improvement, by animational means in particular, is the idea that modern universities form a certain "cosmopolitan" generation which will play a critical role in the future development of Europe. It becomes especially significant to study the cultures of each other, to decide the community alienation problem, as regional and national cultures are under severe pressure.

It is defined that leading features of student's social development in new social-cultural conditions are interrelated sociality and social creativity. Sociality of student youth has a specificity which is conditioned by features of universities' training and education process, by psychic and status peculiarities. Sociality characterizes the state of student's actual social development, unlike social creativity, level of readiness to which characterizes the dynamics of social development process.

Social creativity is a certain culture of active social interaction, created among people in the form of a complex social relation, during which a human gains and realizes personal subjective qualities, stops being an object of social influence and manipulation system, rises to the next level of sociality. The ability to be socially creative becomes a necessity in situations when known models no longer work, when it is necessary to develop new models of interaction in social environment. According to this statement, a young human must be prepared for socially creative self-realization, which means to absorb a certain level of social values, to gain a certain experience of social, to be positively socially directed, to understand the ways to provide a realization for a socially useful idea. Obviously, a catalyst for student youth's social creativity development process is universities' animational social-educational environment, in which social-pedagogical activity through animational means will be implemented as a culturally respective regulation of social subjects' social development process. Animational approach is based on the idea that animation is a pro-social catalyst of social creativity, social subjectivity, during an implementation of which sociality is improved through positive development, animation is motivation to act, a creation of conditions to release essential needs of a person which improves society. The concept of animational social-educational environment of higher education institution as a space for activation of students' pro-social activity was justified. The social-educational environment of universities becomes animational as a result of specially implemented conditions: the direct participation of student youth, constant search for socially positive self-realization, personal initiative, harmonic interaction on all levels (interpersonal, group, inter-group), solidarity and responsibility in decision-making, creation of actual social-educational situations, organization of joint social livelihoods of students.

Key words: animational social-educational environment, sociality, social creativity, student youth, social-pedagogical activity.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто поняття комунікації, професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів; виділено три основні компоненти вміння спілкування: психотехнічний, експресивний та інтерактивний. Визначено поняття “комунікативні уміння”; наведено прості й складні комунікативні вміння. Сформульовано завдання з формування комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь на заняттях з англійської мови, а також наведено приклади аудиторних і позааудиторних заходів, спрямованих на формування комунікативних умінь майбутніх педагогів.

Ключові слова: комунікація, комунікативні вміння, професійно-комунікативна компетентність, факультет іноземної філології, педагогічний університет, англійська мова.

Нова парадигма розвитку освіти передбачає формування розвинутої особистості вчителя іноземної мови, котрий уміє швидко орієнтуватися в сучасному світі й майстерно володіє комунікативною компетентністю, в основі якої лежать комунікативні вміння. Від сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів англійської мови залежить не лише успішність у навчанні учнів іноземної мови, а й ефективність вирішення конфліктних ситуацій, організація позакласної роботи в класі тощо.

Комунікативні вміння особистості формуються під час її спілкування з іншими людьми у процесі життєдіяльності. Однак успішність сформованості комунікативних умінь студентів і учнів здебільшого залежить від цілеспрямованої роботи педагогів і вчителів.

Мета статті – розглянути особливості організації цілеспрямованої роботи з формування комунікативних умінь студентів факультету іноземної філології педагогічного університету в процесі вивчення ними англійської мови.

Проблемі дослідження спілкування, розвитку комунікативних умінь та навичок присвячені праці вчених-лінгвістів (Ф. Буслаєва, О. Потебні), психологів (Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Зимньої, М. Жинкіна, О. Леонтьєва), методистів (Н. Бабиць, О. Біляєва, М. Вашуленко, Т. Донченко), педагогів (В. Гриньової, В. Кан-Каліка, Л. Рибалко, Л. Паська) та ін.

Розглядаючи комунікативні уміння й особливості їх формування, варто передусім дати визначення поняттю комунікації. Комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. *communico* – роблю спільним, повідомляю, з'єдную, похідним від лат. *communis* – спільний) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [4]. Т. Щербан, розглядаючи спілкування (комунікацію) як процес взаємодії людей, які певним чином відображають один одного, ставляться один до одного і впливають один на одного, виділяє, відповідно до цієї моделі, три основні компоненти вміння спілкування: *психотехнічний, експресивний та інтерактивний*. Розвиток психотехнічного компонента комунікативних умінь, на думку дослідника, забезпечується спеціальними психотехнічними вправами, спря-

мованими на формування професійно значущих особливостей (спостереження, інтуїції, уяви тощо). Формування експресивного компонента забезпечується вправами для розвитку міміко-пантомімічної діяльності, природності й виразності поведінки людини у публічній ситуації. Розвиткові інтерактивного компонента сприяє організація ділових ігор [7].

Формування комунікативних умінь розглядають у контексті формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів. Під професійно-комунікативною компетентністю майбутнього вчителя англійської мови розуміємо здатність фахівців використовувати англійську мову у спілкуванні з іншими людьми, здатність творчо, цілеспрямовано, доречно встановлювати та підтримувати необхідні професійні контакти з урахуванням конкретної ситуації та комунікативної спрямованості. Професійно-комунікативна компетентність синтезує в собі загальну культуру спілкування та специфічні прояви у професійній діяльності. Зазначена компетентність вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації й вибору саме тих засобів комунікації, що є найбільш ефективними [2].

Комунікативні вміння визначають як вид професійних умінь педагога, які відображають рівень його готовності до реалізації професійного спілкування (вміння соціальної перцепції, вміння саморегуляції, вміння мовного й немовного контакту з учнями, вміння управляти своєю поведінкою) [5]. Виділяють прості й складні комунікативні вміння. До *простих умінь* зараховують:

- вміння вербального і невербального спілкування, тобто вміння говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;

- вміння розподіляти свою увагу;

- вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);

- вміння прогнозувати реакцію партнера по спілкуванню;

- вміння “подавати себе” у спілкуванні з певною аудиторією;

- вміння керувати своєю поведінкою у спілкуванні.

Складні комунікативні вміння розподіляють на:

- вміння встановити діловий та емоційний контакт із партнерами;

- вміння організувати пристосування у спілкуванні;

- вміння здійснювати “комунікативну атаку”;

- вміння втримати і перехопити ініціативу у спілкуванні;

- вміння спрямовувати процес спілкування на розв’язання педагогічних завдань тощо [1; 5; 7].

Робота над формуванням комунікативних умінь є невід’ємною частиною процесу вивчення іноземної мови. Метою вивчення іноземної мови є формування у студентів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Для досягнення зазначеної мети передбачається робота над: 1) правильною вимовою і розрізненням на слух звуків, слів, словосполучень і речень; 2) оволодінням найбільш уживаною англійською лексику у межах визначеної тематики і сфери спілкування; участю у діалогічному спілкуванні (вміння вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування); 3) формуванням вміння коротко висловлюватися у межах тематики і сфери спілкування, відтворю-

вати на пам'ять римовані твори тощо. Усе це досягається під час виконання системи комунікативних вправ і завдань як на заняттях, так і під час виконання домашніх завдань. Однак комунікативні уміння студентів є складним явищем і передбачають формування не лише під час аудиторної роботи, а й після занять шляхом залучення студентської молоді до активної участі у житті групи, факультету, університету.

Для комплексного формування комунікативних умінь, що є взаємопов'язаними й часто потребують одночасної реалізації, викладачам англійської мови, психолого-педагогічних дисциплін і кураторам рекомендовано запровадити заходи, що іноді спрямовані на формування кількох умінь одночасно. Нижчезазначені заходи можна проводити як на заняттях з англійської мови, так і під час позааудиторної роботи зі студентами. Розглянемо їх детальніше.

Для формування *вміння орієнтуватися в комунікантах*, а також *уміння враховувати індивідуальні й вікові особливості комунікантів*, варто ввести у навчально-виховний процес: підготовку до публічного виступу; підготовку та проведення презентацій проектів з теми, що вивчається на практичних заняттях з англійської мови; завдання, пов'язані із так званим "вільним спілкуванням", тобто комунікацією, не обмеженою ні змістом, ні іншими характеристиками (наприклад, під час кураторської години (або на заняттях з педагогічної майстерності чи англійської мови), обговорюючи останні новини країни, мова якої вивчається, можна надати студентам можливість висловитися, перейти на іншу тему, не обмежуючи хід бесіди й вираження емоцій. Таким чином, молоді люди мають змогу виявити свої почуття, думки, відчуття, що вони можуть вільно спілкуватися у своїй групі й мати право на власну точку зору); залучення партнерів спілкування осіб, які не входять до складу групи (інших викладачів, носіїв мови); ігри-тренінги; рольові ігри ("Моделювання спілкування у різних ігрових ситуаціях передбачає вибір відповідних мовних засобів та активізує засвоєння програмного матеріалу, надає студентові можливість виступити у будь-якій соціальній ролі, планувати особисту мовну поведінку й поведінку опонента, у результаті чого реалізація мовних дій набуває статусу "природного" висловлення" [6, с. 45]).

Для формування *вміння відчувати й підтримувати зворотний зв'язок* варто готувати майбутніх викладачів іноземної мови до публічного виступу, давати завдання підготувати і показати презентацію. Для того, щоб сформувати *вміння використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації (жести, міміку, пантоміміку)*, варто роз'яснювати правила ведення бесід і дискусій; проводити ігри-тренінги. Для того, щоб студенти могли *орієнтуватися у паралінгвістичній системі знаків у комунікативній ситуації* (голос, тональність, діапазон), слід дати їм завдання підготувати цікаві факти і міні-виступи до занять; готувати і проводити презентації; проводити бесіди та дискусії як на заняттях з англійської мови, так і у позааудиторній роботі. Для формування *знання екстралінгвістичної системи знаків у комунікативній ситуації* (темп мовлення, логічний наголос, паузи) важливо готувати студентів до публічних виступів, проведення презентацій. *Орієнтуватися в нестандартних ситуаціях* допоможуть варіації у широких межах умов спілкування (місця, часу, завдання); включення у навчальний процес завдань на "вільне спілкування", ігри-тренінги. Уміти *діяти в конфліктних ситуаціях* допоможе аналіз конфліктних ситуацій; аналіз педагогічних ситуацій; розігрування комунікативних ситуацій як з попередньою підготовкою, так і без неї. *Уміння слухати* навчить підготовка цікавих фактів та міні-виступів до занять; вивчення правил ведення бесід і дис-

курсів. Для того, щоб навчитися *встановлювати психологічний контакт*, студентам варто брати участь у проведенні бесід та дискусій; готуватися до публічних виступів; готувати презентації, брати участь у “вільному спілкуванні”; спілкуватися як партнери з особами, які не входять до складу групи (інші викладачі, носії мови). Для того, щоб навчити студентів *аналізувати ситуацію*, варто проводити: аналіз конфліктних ситуацій; аналіз педагогічних ситуацій; розігрування комунікативних ситуацій як з попередньою підготовкою, так і без неї; перегляд та обговорення навчальних відеофільмів; читання й обговорення літературних творів; написання творів за переглянутими фільмами і прочитаними творами художньої літератури [3; 14].

Робота з формування комунікативних умінь студентів факультету іноземної філології педагогічного університету в процесі вивчення англійської мови має проводитися як викладачами фахових дисциплін, так і кураторами академічних груп. З метою підвищення ефективності формування комунікативних умінь викладачі й куратори академічних груп можуть внести доповнення до змісту занять і узгодити їх із певними темами навчальних курсів, зокрема такими, як “Основи педагогічної майстерності”, “Психологія”, “Практичний курс англійської мови”. Курс ВНЗ із основ педагогічної майстерності передбачає вивчення тем “Педагогічне спілкування, його функції, стилі. Педагогічний такт як одна з форм здійснення взаємодії педагога й учнів”, “Культура педагогічного спілкування. Розвиток комунікативних умінь майбутнього вчителя” [5]. У підготовці до занять з формування комунікативних умінь варто використовувати праці Д. Карнегі, рекомендації О. Істратової, Д. Лихачова, Р. Вердербер і К. Вердербер, В. Гриньової та С. Омельченко, а також різноманітні посібники і підручники з риторики і формування вмінь спілкуватися англійською мовою. Важливо також перед початком проведення роботи з формування комунікативних умінь студентів ознайомити викладачів із основами комунікативного методу навчання [3].

Висновки. Робота з формування комунікативних умінь майбутніх педагогів реалізується через низку навчально-виховних завдань, що проводять як викладачі фахових дисциплін, так і куратори академічних груп. Часто один і той самий захід або завдання може бути спрямованим на формування різних комунікативних умінь. У роботі над комунікативними вміннями варто використовувати однаковою мірою праці педагогів, психологів і лінгвістів. Процес формування комунікативних умінь студентів факультету іноземної філології педагогічного університету у процесі вивчення англійської мови є складним і тривалим, адже потребує постійної підготовки і система підходу.

Список використаної літератури

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти) : [монографія] / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
2. Денищич Т. Принципи формування комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії та політології / Тетяна Денищич // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. – Вип. 50. – С. 203–211.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [учеб. пособ.] / Г.А. Китайгородская. – М. : Высш. школа, 1982. – 141 с.
4. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов. – К. : Видавничий центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
5. Рибалко Л.С. Основи педагогічної майстерності. Вступ до Вчительської професії : навч.-метод. посіб. [для вищих педагогічних навчальних закладів України] / Л.С. Рибалко, Л.Б. Пасько. – Х. : ХДПУ імені Г.С. Сковороди, 2004. – 117 с.
6. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер ; [пер. с англ.]. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.

7. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування : [монографія] / Т.Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2013.

Марина Е.В. Формирование коммуникативных умений студентов факультета иностранной филологии педагогического университета в процессе изучения английского языка

В статье рассмотрено понятие коммуникации, профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей; выделены три основных компонента умения общаться: психотехнический, экспрессивный и интерактивный. Дано определение понятию “коммуникативные умения”, приведены простые и сложные коммуникативные умения. Сформулированы задачи по формированию коммуникативной компетентности с учетом коммуникативных умений на занятиях по английскому языку, а также приведены примеры аудиторных и внеаудиторных мероприятий, направленных на формирование коммуникативных умений будущих педагогов.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, профессионально-коммуникативная компетенция, факультет иностранной филологии, английский язык.

Marina O. Forming communicative skills of foreign philology department students at a pedagogical university in the process of learning English

The article deals with the notion of communication, professional-communicative competence of future teachers. The notion of professional-communicative competence of a future teacher of English has been defined as the ability of a professional to use English in communication with other people; to establish and support the necessary contacts creatively and determinedly taking into consideration a particular situation and the direction of communication. Three basic components of the ability to communicate have been singled out: psycho-technical, expressive, and interactive. The notion “communicative skills” has been defined as the kind of professional skills of a teacher that reflect his level of readiness for professional communication realization (the ability for social perception, the ability of self-control etc.); examples of simple (the ability to distribute attention; the ability for social perception etc.) and complex (the ability to come into business and emotional contact with partners; the ability to intercept and keep the initiative in communication etc.) communicative skills have been given. Tasks aimed at forming communicative competence considering communicative skills at English classes have been determined (to pronounce words correctly; to identify sounds, words, word combinations and sentences; participation in dialogue speech; the ability to speak shortly within the given topic and sphere of communication etc.). The following communicative skills have been illustrated: the ability to orientate oneself in communicants, the ability to take into account individual and age peculiarities of communicants, the ability to orientate oneself in non-standard situations, the ability to be able to act in conflict situations etc.

Examples of curricular and extracurricular activities aimed at forming communicative skills of future teachers have been supplied: preparation for making a public speech; preparation and presentation of projects on the given topic; introducing tasks connected with “free” communication (communication that is not inhibited by content and other characteristics); involving people that are not group members into the process of communication (other lecturers, native speakers); games-trainings.

Key words: communication, communicative skills, professional-communicative competence, foreign philology department, the English language.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируется специфика обучения речевым грамматическим навыкам в процессе изучения иностранного языка. Рассматриваются средства, посредством которых целесообразно усовершенствовать речевые грамматические навыки. Выделяются основные этапы их формирования у студентов нелингвистических специальностей.

Ключевые слова: *речевые грамматические навыки, коммуникативная направленность, грамматическая структура, грамматическое явление, индуктивные и дедуктивные методы, упражнение.*

Обучение грамматике иностранного языка – это формирование специальных для данного языка грамматических механизмов, причем так, чтобы у обучаемых одновременно складывались определенные грамматические знания и умения. Грамматика не есть сама цель, а является средством для овладения способами структурного оформления речи, несущее то или иное предметное содержание.

Методика преподавания иностранных языков продолжает искать эффективные пути организации грамматического материала в условиях неязыкового вуза, которые помогли бы решить проблему снятия грамматических трудностей, возникающих при воспроизведении устной речи в условиях учебного процесса. Эту задачу следует считать своевременной, так как те способы организации грамматического материала, которые применяются на практике и представлены в действующих учебниках для неязыковых вузов, себя не оправдывают. Известно, что существующая методика работы над грамматикой не обеспечивает высокого уровня сформированности “грамматических механизмов”, необходимых для устного общения, который является основной целью обучения в неязыковом вузе.

Таким образом, актуальность данного исследования продиктована необходимостью поиска эффективных путей формирования речевых грамматических навыков для повышения качества обучения студентов нелингвистических специальностей.

Анализ методической литературы свидетельствует о существовании большого количества работ, посвященных вопросам обучения грамматике (И.Л. Бим, А.А. Мирюлюбов, Т.А. Некрасова, Е.И. Пассов, Н.К. Скляренко, И.Н. Соловова, В.С. Цетлин). Но, несмотря на то, что проблема формирования грамматических навыков устной речи разработана довольно широко, именно слабое владение грамматикой часто является причиной, которая мешает студентам полноценно, творчески общаться на иностранном языке.

Цель статьи – рассмотреть специфику обучения речевым грамматическим навыкам, обозначить необходимые этапы их формирования у студентов нелингвистических специальностей.

Под грамматическим навыком говорения понимается стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи. Такое владение грамматическими средствами языка

основывается на речевых динамических стереотипах формы в единстве с их значением. Основными качествами грамматического навыка устной речи, таким образом, являются автоматизированность и целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования.

Традиционно грамматические навыки устной речи формируются у студентов изолированно, вне деятельности речевого общения. Навыки в основном вырабатываются в процессе выполнения упражнений, которые носят формальный характер и не имеют коммуникативной направленности. Как показывает анализ вузовских учебников и сборников упражнений по грамматике, коммуникативные упражнения составляют примерно пятую часть от общего количества упражнений. А уж про количество упражнений, направленных на формирование грамматических умений, вообще говорить не приходится.

Как же приблизить условия учебной деятельности студентов по выработке грамматических навыков к естественным условиям иноязычной коммуникации? Известно, что грамматические навыки как одна из характеристик проявления личности в деятельности общения неразрывно связаны как со структурой деятельности, так и со структурой личности участника иноязычной коммуникации. Поэтому, говоря об учебном иноязычном общении, нужно иметь в виду личностно ориентированное общение. Чтобы студенты с первых шагов ощущали себя полноценными участниками иноязычного общения, необходимо при выполнении ими простейших заданий заставлять их думать, фантазировать, чувствовать и говорить.

Естественно, в начале формирования грамматических навыков обучаемые не обладают достаточным уровнем лингвистической компетенции и психологически не готовы к полноценному иноязычному общению. Следовательно, начиная с первого курса, нужно создавать такие условия в учебном процессе, при которых вовлечение студентов в общение происходит постепенно, с возрастанием психологической и лингвистической нагрузки.

Совершенствование речевых грамматических навыков целесообразно проводить посредством:

- активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры;
- диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения;
- различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного (прочитанного) текста;
- употребления грамматических структур разного типа в подготовленной речи;
- включения в беседу освоенного грамматического материала в стандартных и нестандартных ситуациях;
- беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному диафильму (кинофильму, кинофрагменту), предполагающей свободное противопоставление грамматических форм;
- организации и проведения различных видов грамматически направленных ролевых игр [1, с. 119–125].

Формирование речевых грамматических навыков производится поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Основными этапами при формировании речевых грамматических навыков являются: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

На первом этапе происходит раскрытие значения, формообразования и употребления грамматической структуры, обеспечения ее понимания учащимися и

первичное закрепление. Для этих целей используется связный текст, который является типичной средой для данного грамматического явления. Осмысление грамматического явления учащимися происходит при сочетании индуктивных и дедуктивных методов.

Некоторые из грамматических конструкций сложны для обобщения и объясняются как лексические единицы. Такое изучение грамматики обозначается термином “лексический подход” и сводится к тому, что грамматическое средство вводится вне системы, как отдельное слово или оборот. При лексическом подходе используется индукция.

Индуктивный метод используется в тех случаях, когда форма грамматического явления проста и достаточно прозрачна для наблюдения в контексте (например, степени сравнения прилагательных; значение союзов и предлогов; прилагательные, имеющие родовое отличие; модальные глаголы).

Индуктивный метод предпочтителен там, где имеется сходство, дедуктивный – в тех случаях, когда аналогия отсутствует.

Опираясь на ранее усвоенное, учащиеся легко ориентируются в контексте, сами находят опознавательные признаки нового грамматического явления, определяют его функциональные особенности. Индукция и дедукция могут в данном случае взаимодействовать (например, формальные и семантические аспекты объясняются индуктивно, а функциональные, требующие большого количества наблюдений, – дедуктивно). Продуктивная грамматика изучается преимущественно индуктивно, в устном ситуативно обусловленном общении.

Целью второго этапа является формирование у учащихся навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. На данном этапе необходимо сочетание формальных и условно-речевых упражнений. В методике приняты следующие основные типы упражнений, направленных на развитие навыков и умений использования грамматики:

1. Имитационные упражнения. Имитационные упражнения могут быть построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за преподавателем, при этом происходит прилаживание органов речи к произнесению новых грамматических явлений в небольшом контексте; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров.

2. Подстановочные упражнения. Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях; этот тип упражнений особо ответственен за формирование гибкости навыка, здесь происходит усвоение всего многообразия форм, присущих данному грамматическому явлению, за счет разнообразных трансформаций, перифраза, дополнения и расширения.

3. Трансформационные упражнения. Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи.

При выполнении этих упражнений преподавателю необходимо иметь в виду две взаимосвязанные задачи: обеспечить запоминание грамматического материала, развитие соответствующих навыков и одновременно открыть перед учащимися ясную речевую перспективу использования этих навыков. Нельзя не согласиться в этом отношении с тем мнением, что даже самое маленькое грамматическое упражнение надо строить так, чтобы студенты могли немедленно почувствовать пользу от затраченных усилий, причем не в познании языковой теории, а в практическом использовании языка [2].

Третий этап является переходным от формирования грамматических речевых навыков по теме к развитию речевых умений. На данном этапе активизируемое грамматическое явление употребляется без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

Переход к каждому следующему этапу должен осуществляться после тщательной отработки предыдущего.

Выводы. Для наибольшей эффективности работы по формированию речевых грамматических навыков у учащихся необходимо соблюдение преподавателем последовательности методических действий, с учетом особенностей каждого этапа формирования навыков, особенностей возрастной категории учащихся и целевой направленности обучения.

Использование предложенной методики позволит сформировать у студентов лингвистических специальностей прочные речевые грамматические навыки, что даст возможность быть полноправным участником иноязычного общения, свободно решать коммуникативные задачи в варьируемых ситуациях.

Список использованной литературы

1. Иванова Н.И. Грамматическое оформление речевого сообщения на иностранном языке / Н.И. Иванова // Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности : сб. науч. тр. – М. : АCADEMA, 2001. – С. 119–125.
2. McKeegan D. First certificate pass key: Grammar practice / David McKeegan. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 104 p.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2013.

Мироненко В.В. Специфіка навчання мовних граматичних навичок студентів нелінгвістичних спеціальностей

У статті проаналізовано специфіку навчання мовних граматичних навичок у процесі вивчення іноземної мови. Розглянуто засоби, за допомогою яких доцільно вдосконалити мовні граматичні навички. Уточнено основні етапи їх формування в студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Ключові слова: мовні граматичні навички, комунікативна спрямованість, граматична структура, граматичне явище, індуктивні й дедуктивні методи, вправа.

Mironenko V. Specific of teaching speech grammar skills of the students of unlinguistic specialities

The method of teaching foreign languages continues to search the effective ways of organization of the grammatical material in the conditions of unlinguistic institute of higher education. That would help to solve the problem of removing the grammatical difficulties, which are occurred while reproducing the oral speech in teaching process.

Consequently, since the first course, it is needed to create such terms in educational process, when the students will take part in the communication gradually, with growth of the psychological and linguistic loading.

The actuality of this research is dictated by the necessity of searching the effective ways of forming speech grammar skills in order to improve the quality of studying of unlinguistic specialities' students.

It is appropriate to improve speech grammar skills by means of:

- the training of a new conversation grammatical structure;*
- dialogue and monologue discourse in everyday situations;*
- different types of narration or presentation of the context of the text;*
- different of grammatical structures in a prepared speech;*
- inclusion into the conversation the mastered grammar material in standard and non-standard situations;*
- conversations about the listened (read) text, film, supposing the free contrasting of the grammatical forms;*
- organizations conducting various types of grammatical designed role-playing games.*

The formation of speech grammar skills is made stage by stage taking into account the conditions of the functioning of grammar structures in speech. The main stages in the formation of speech grammar skills are: 1) introduction and primary fixation, 2) training, 3) application.

Passing to every next stage must be carried out after the careful working off the previous one.

A teacher should observe the sequence of methodical actions for most efficient work on forming of speech grammar skills of the students. He should take into account the features of every stage of forming skills, characteristics of students' age group and a special purpose of teaching.

Thus the use of the offered method will allow the students of unlinguistic specialities to form speech grammar skills and that will give the opportunity to be a full participant in foreign language communication, to decide freely communicative tasks in varied situations.

Key words: *speech grammatical skills, communicative orientation, grammatical structure, grammatical phenomenon, objective and deductive methods, exercise.*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩОМУ АГРАРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто проблеми педагогічного спілкування у вищому аграрному навчальному закладі. Визначено, що ефективність навчального процесу у ВНЗ залежить не лише від педагогічних здібностей викладача, а й від його комунікативних умінь і навичок.

Ключові слова: педагогічне спілкування, комунікативний акт, комунікативне завдання, стиль спілкування, викладач ВНЗ.

Завдання сучасної системи вищої аграрної освіти України зазнали певних змін, що стосуються, в першу чергу, переорієнтації кінцевих результатів своєї професійної діяльності. На перший план сьогодні вже вийшла не підготовка висококваліфікованого фахівця аграрного сектора, який досконало володіє набором фахових знань, а підготовка всебічно розвиненої, конкурентоспроможної на ринку праці, особистості. Під такою особистістю сучасного випускника вищого аграрного навчального закладу розуміємо людину, яка, крім спеціальної підготовки, досконало володіє комунікативними й управлінськими, психолого-педагогічними, економічними, екологічними та етико-естетичними та іншими знаннями, навичками й уміннями. Сучасний працівник аграрного сектора – це не фахівець з точних наук з обмеженим колом інтересів і знань, це високоосвічена людина, яка в будь-якій ситуації здатна спілкуватись не лише на вузькопрофесійні, а й на будь-які загальнолюдські теми. Щоб досягти такого результату, кожному викладачеві аграрного ВНЗ потрібно відповідати вимозі щодо того, що високопрофесійного фахівця може підготувати тільки високопрофесійний фахівець. Високопрофесійний фахівець – це людина, яка не тільки досконало знає предмет, що викладає, а й людина, яка може та вміє передати свої знання, донести їх до тих, кого вона навчає. І тут на перший план виступає одна з найголовніших проблем сучасної вищої аграрної школи – проблема педагогічного спілкування викладача фахових дисциплін зі студентом.

У вітчизняній педагогічній теорії та практиці дослідження зазначеної проблеми починали такі видатні педагоги, як А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський. На сьогодні теорія та практика педагогічного спілкування набула подальшого розвитку в працях Ш.О. Амонашвілі, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, Г.М. Сагач, С.О. Сисоєвої та інших учених.

Питання педагогічного спілкування вивчали такі зарубіжні вчені, як Г. Баннер, П. Екман, Б. Скіннер, В. Фрізен та інші.

Мета статті – висвітлення проблеми педагогічного спілкування в навчально-виховному процесі вищого аграрного навчального закладу.

Комунікативні здібності учасників освітнього процесу формуються у спілкуванні та закріплюються у структурі особистості як своєрідна життєва позиція [2, с. 226]. Рівень досягнення взаєморозуміння між тими, хто спілкується, значною мірою залежить від якості їхньої мови. Взаєморозуміння є можливим за умови використання знакових кодів однієї мови й однакового їх смислового навантаження. Саме цьому сприяє літературна мова, нормативність якої – запорука поглиблення контактів між людьми. Порушення власне мовних закономірностей та основ мов-

ного етикету створює перешкоди на шляху встановлення психологічного контакту, що є важливим чинником продуктивної професійної діяльності [1, с. 4]. Головною структурною одиницею педагогічного спілкування є комунікативний акт – ситуація побудови мовного висловлювання одним з партнерів по спілкуванню й одночасного сприйняття та смислового опрацювання цього висловлювання іншим партнером. Таким чином, комунікативний акт є двобічною взаємодією. Педагогічне спілкування реалізується в комунікативному акті того, хто говорить, і того, хто слухає, де викладач і студент виступають по черзі.

Кожний із партнерів по спілкуванню ставить перед собою конкретне комунікативне завдання, що вирішується через посередництво комунікативного акту. Комунікативне завдання – це мета, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що реалізуються у процесі спілкування. При постановці комунікативного завдання викладачу необхідно враховувати педагогічне завдання, наявний рівень педагогічного спілкування студентів і групи, індивідуальні особливості студентів і власні індивідуальні особливості.

З позиції викладача можна виділити такі групи комунікативних завдань:

- передача інформації;
- запит інформації;
- встановлення відносин;
- спонукання студента до дії.

Презентація інформації викладачем найчастіше реалізується через доказ, пояснення й переконання. Для молодих викладачів це є не завжди простим завданням, адже постановці й вирішенню таких комунікативних завдань їх ніхто не вчив.

Система педагогічного спілкування на рівні системи “викладач – студент” якісно відрізняється від шкільної самим фактом залучення майбутніх фахівців до професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікового бар’єра, який заважає плідній спільній діяльності.

Педагогічне спілкування відбувається в межах суб’єкт-суб’єктної (міжособистісної) взаємодії викладача та студента й має безпосередній вплив на якість навчального процесу у вищому навчальному закладі. Організатором педагогічного спілкування в навчальному процесі зазвичай виступає педагог, і від його комунікативної компетенції значною мірою залежить результат роботи з навчання студентів. Незважаючи на актуальність проблеми фахового педагогічного спілкування, у сучасній науковій теорії та практиці, як правило, досліджуються лише її окремі аспекти. Окремо слід зазначити, що більше уваги цій проблемі приділяють ученикомознавці, такі як Г.М. Кацавець, Л.М. Паламар, Г.М. Сагач, С.В. Шевчук.

Педагогічне спілкування є головним засобом вирішення навчальних завдань, в якому педагог виступає одночасно в кількох “ролях”: безпосередньо взаємодіє зі студентом, тримає під контролем дії студента та свої власні з точки зору їх відповідності завданням навчального процесу, слідкує за доцільністю змістовного наповнення комунікативного процесу. Все це впливає на особистісні якості педагога, зокрема на ті, що реалізуються в процесі педагогічного спілкування.

Викладача із значним педагогічним стажем роботи завжди можна пізнати саме за цими поведінковими й мовними ознаками: особливий тон (повчальний, вимогливий), категоричність у висловлюванні власної думки, нав’язування власної точки зору. Усі ці якості є результатом тривалої рольової взаємодії, в якій педагог виступає як домінуюча особистість із правом контролю й оцінювання. Слід зазначити, що у вищому навчальному закладі педагог і студент скоріше виступають партнерами з навчального процесу й функція педагога зводиться до функцій “порадника”.

У науковій літературі під педагогічним спілкуваннями розуміють багатоплановий процес організації, налагодження та розвитку комунікації, взаємодії та взаєморозуміння між викладачем і студентом, які безпосередньо пов'язані з метою та змістом їхньої спільної навчальної діяльності. Його основними ознаками є обмін предметною інформацією, виховний вплив, організація відносин. Таким чином, спілкування у професійній поведінці викладача ВНЗ виступає засобом, умовою та формою вирішення освітніх завдань, а його основою є педагогічне завдання, що стоїть перед викладачем.

Окремо слід звернути увагу на дидактичне спілкування. Дидактичне спілкування – це специфічна складова педагогічного спілкування, що безпосередньо притаманна аудиторному навчальному процесу. Воно, перш за все, пов'язане зі значною питомою вагою змістовної взаємодії (переважно спілкування відбувається в аудиторії), а по-друге, із цілеспрямованим розвитком особистості студента [3, с. 63–64]. Метою дидактичного спілкування є передача інформації, спонукання студентів до дій, спрямованих на сприйняття та переосмислення інформації, збудження емоційно-ціннісної реакції на отриману інформацію та організація самостійної навчальної діяльності студентів.

Вибір системи дій залежить від конкретної навчальної ситуації, характеру відносин, що склалися між викладачем і студентом, педагогічного досвіду викладача, мотиваційної готовності студента до навчання й індивідуального стилю взаємодії викладача та студента.

Відомо, що одним із показників комунікації є стиль спілкування, тому зупинимось на ньому детальніше. Стиль спілкування, що задає викладач, значною мірою впливає на відносини викладача й студента і, як наслідок, його ставлення до навчальної дисципліни, що викладає цей педагог. Крім того, стиль спілкування викладача характеризує його як професіонала з точки зору його комунікативних можливостей, характеру його відносин зі студентами, його творчої індивідуальності, мотиваційної готовності до педагогічної діяльності тощо. Стиль спілкування задає дистанцію між викладачем і студентом, що безпосередньо впливає на результати педагогічної діяльності: надто велика дистанція між викладачем і студентом призводить до того, що студенти бояться звертатись до нього за роз'ясненнями, приховують своє нерозуміння викладеного матеріалу; надто близька відстань призводить до неформальних стосунків між викладачем і студентом, що спричиняє необов'язковість і небажання глибокого засвоєння навчального матеріалу.

Також слід відзначити конфліктність викладача, яка найбільш негативно позначається на відносинах викладача і студента й обов'язково призводить до ігнорування навіть справедливих вимог викладача і, як наслідок, небажання взагалі знати дисципліну, що викладає цей педагог. Так само негативно позначається на результатах навчального процесу й необ'єктивність викладача до студента, адже неадекватно занижена оцінка його здібностей і знань, нетактовність у спілкуванні можуть призвести до глибокої емоційної травми. Це, у свою чергу, позначиться на подальшій професійній діяльності цього фахівця після закінчення ВНЗ – звертання до відповідних знань може бути психологічно заблокованим або можлива актуалізація слідів минулих переживань.

Без усвідомлення партнерства викладачеві дуже важко мотивувати студента (підтримати мотивацію) до вивчення цієї навчальної дисципліни, залучити його до самостійної роботи, прищепити йому повагу до обраної професії.

Основними вимогами до особистого стилю викладача ВНЗ є:

- 1) уміння створити за допомогою мовних прийомів атмосферу співпраці й партнерства;
- 2) уміння сформулювати дух корпоративності та професійної спільності;

3) уміння будувати процес спілкування на рівних: колега з колегою, доросла людина з дорослою людиною;

4) уміння ненав'язливо спрямовувати виховний процес на формування майбутнього високорозвиненого й висококультурного фахівця.

Формування такого особистого стилю спілкування ускладнюється характерною для вищого навчального закладу суперечністю: наука й викладання спрямовані в об'їч. Проте з відцентрових вони мають перетворитися на доцентрові сили, адже лише за такої умови можна побудувати ефективний навчальний процес. Тільки сполучення наукової й педагогічної діяльності є основною ланкою в соціально-психологічній структурі педагогічного спілкування.

Досягти такого сполучення зовсім не просто, особливо молодим викладачам фахових дисциплін, адже такими викладачами стають здебільшого колишні студенти-відмінники, які пізнали навчальний процес саме тоді, коли самі були студентами. Вони прослухали курс "Основи педагогіки та психології". Ці студенти володіють знаннями з дисципліни, яку викладають, але таких педагогічних знань може бути недостатньо для вільного, позбавленого вікових комплексів, спілкування з аудиторією, яка не набагато молодша від самого викладача.

Окрім того, дослідження з педагогіки вищої школи свідчать про те, що й сам студент після вступу до ВНЗ не одразу усвідомлює себе як студент. Спочатку в нього йде процес адаптації до нових форм навчальної діяльності, не кожний може легко пристосуватися до нових умов. Адже за одинадцять років навчання в школі вони звикли до інших умов отримання знань (види й форми навчальних занять, умови навчального процесу, самостійність, відповідальність, відірваність від батьків, нові побутові умови тощо). Саме на цьому етапі дуже важливо вміти побудувати правильну систему відносин студентів-першокурсників і професорсько-викладацького складу ВНЗ.

Усі ці особливості висувають певні вимоги до психологічного клімату в усіх ланках ВНЗ (від студентської групи, загальної чи спеціальної кафедри до ВНЗ у цілому), що реалізуються, у першу чергу, через спілкування. Це накладає певні обов'язки на кожного викладача навчального закладу освіти: сформувати власний індивідуальний стиль спілкування зі студентами через розвиток творчої індивідуальності кожного педагога.

Педагогічне спілкування в системі вищого аграрного навчального закладу ґрунтується на великій кількості наукових і методичних досліджень видатних українських і зарубіжних учених та педагогів, оскільки ефективність навчального процесу у ВНЗ прямо залежить від комунікативних умінь і навичок професорсько-викладацького складу. З іншого боку, як свідчить практика, в сучасній науковій теорії та практиці ще й досі відсутні системологічні підходи в її дослідженні, а дослідженими залишаються лише окремі аспекти зазначеного питання. Особливо актуальними можуть бути подальші дослідження зазначеної проблеми в аграрних вищих навчальних закладах, де вона загострюється через відсутність у більшості викладачів фахових дисциплін педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.В. Барановська. – К., 2005. – 43 с.

2. Ніколенко Л.М. Сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену / Л.М. Ніколенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 20 (73). – С. 222–228.

3. Постников П.Г. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ / П.Г. Постников // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 61–66.
4. Сагач Г.М. Мистецтво ділової комунікації / Г.М. Сагач. – К. : ІСДО ; Київський інститут банкірів банку “Україна”, 1995. – 124 с.
5. Савенкова Л.О. Педагогічне спілкування / Л.О. Савенкова. – К., 1997. – 140с.
6. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Стукало Е.А. Особенности педагогического общения в высшем аграрном учебном заведении

В статье рассмотрены проблемы педагогического общения в высшем аграрном учебном заведении. Определено, что эффективность учебного процесса в вузе зависит не только от педагогических способностей преподавателя, но и от его коммуникативных умений и навыков.

Ключевые слова: педагогическое общение, коммуникативный акт, коммуникативное задание, стиль общения, преподаватель ВУЗа.

Stukalo O. Peculiarities of pedagogical communication in the agrarian university

The article deals with the problems of professional communication in the system of agrarian university. It was defined that the efficiency of university training depends on the pedagogical abilities as well as the communicative skills of a teacher.

The task of the modern system of higher education of Ukraine has undergone some changes related primarily with the reorientation of the outcomes of its professional activities. Training of highly qualified specialists of the agricultural sector has become very important today. This specialist has mastered a set of specialized knowledge. Modern agricultural sector worker – is not a specialist in science with a limited range of interests and knowledge, he is a highly educated person who is able to communicate not only on narrow professional, but also on any common themes.

To achieve this result, each teacher of agrarian university should comply with the rules: highly skilled specialist can be prepared only by highly skilled professional. Highly skilled professional – is a person who not only knows the subject he teaches thoroughly, but he is a person who can also be able to pass on and convey his knowledge to those he teaches. One of the most important problems of modern higher agricultural school comes to the fore – the problem of pedagogical communication of agricultural sciences teacher with a student.

Communication abilities of participants in the educational process are formed in communication and fixed in the structure of personality as a kind of life attitude. The level of mutual understanding between those who communicate largely depends on the quality of their language. The main structural unit of pedagogical communication is the communicative act – the situation of verbal expression building by one of the partners in communication and simultaneous perception and semantic processing of speech by another partner. Thus, the communicative act is a double-headed interaction. Pedagogical communication is realized in a communicative act of one who speaks and one who listens, where teacher and student speak one after another.

Pedagogical communication in the system of higher agrarian university is based on a large number of scientific and methodological studies of prominent Ukrainian and foreign scholars and teachers, since the efficiency of teaching at the university depends on the communication skills of the teaching staff. On the other hand, experience shows that in modern scientific theory and practice we have not systemological approaches to its study.

Key words: pedagogical communication, communicative act, communicative task, communicative style, university teacher.

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ

Висвітлено питання формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів як системи інформаційних компетенцій. Виокремлено інформаційні компетенції, які відображають сутність інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, та визначено їх зміст відповідно до вимог стандартів вищої освіти підготовки фахівців, визначених освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Визначено рівень забезпечення інформаційних компетенцій навчальними дисциплінами плану підготовки майбутніх перекладачів за ОКР “бакалавр” і ОКР “магістр”. Здійснено аналіз навчальних планів підготовки перекладачів у розрізі вдосконалення їх інформаційної підготовки.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційна компетентність перекладача, інформаційні компетенції, освітній стандарт, навчальний план, зміст дисциплін.

Основною рисою сучасного соціуму, що кардинально відрізняє його від історичних попередників, є орієнтування на інформаційне суспільство, здатне забезпечити нову якість життя. Ця якість, в першу чергу, полягає у можливості створювати й накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися та обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному й особистому розвитку.

Усі розвинені країни світу нині мають нормативно затверджені національні стратегії побудови інформаційного суспільства, усіляко й системно сприяють подальшому розвитку його елементів [1]. Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” також відображає світові тенденції та формулює шляхи розвитку такого суспільства. Одним з положень цього закону є підготовка людини для роботи в інформаційному суспільстві. Умовою успішної реалізації цього є забезпечення навчання, виховання та професійної підготовки її шляхом розвитку національного науково-освітнього простору, розробки методологічного забезпечення використання комп’ютерних мультимедійних технологій у викладанні предметів і дисциплін, вдосконалення навчальних планів, втілення принципу “освіта протягом усього життя” [2]. Зазначені умови безперечно стосуються завдань, які покликана вирішувати освітня система нашої держави. Зокрема, побудова ефективної системи інформаційної підготовки майбутніх фахівців будь-якої галузі, результатом якої має стати сформована інформаційна компетентність, у тому числі й перекладачів, є пріоритетним напрямом діяльності вищих навчальних закладів.

Мета статті – висвітлення питання формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів шляхом формування системи інформаційних компетенцій на основі дисциплін навчального плану їхньої підготовки.

На сучасному етапі розвитку освітніх технологій інформаційна підготовка фахівців в аспекті реалізації компетентнісного підходу в освіті ототожнюється з формуванням інформаційної компетентності. Поняття інформаційної компетентності на теоретичному й методичному рівнях досліджувала велика кількість вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Г. Акінар, О. Аніщенко, С. Балакірова, Н. Баловсяк,

П. Беспалов, С. Брюс, Н. Гендіна, Д. Грицьков, Р. Гуревич, А. Зав'ялов, М. Загорний, О. Зайцева, В. Котенко, А. Семьонов, О. Спирін, О. Падалка, Л. Пейчева, С. Трішина, Т. Хапке, А. Хуторський, А. Чміль та ін. Умови формування інформаційної компетентності у фахівців, які здійснюють професійну діяльність з навчання іноземних мов, вивчали Т. Гуріна, М. Євстігнеєв, П. Сисоєв. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх перекладачів висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Р. Зорівчак, І. Корунця, Л. Латишева, С. Панова та ін. Однак питання формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів не було предметом окремого дослідження.

Підготовка фахівців у ВНЗ України має здійснюватися відповідно до стандартів вищої освіти. Стандарт вищої освіти – це сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Систему стандартів національної вищої освіти становлять державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів [3]. В основі двох останніх складових системи стандартів лежать освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми підготовки, засоби діагностики якості вищої освіти, навчальні плани й програми навчальних дисциплін. Оскільки освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу визначає такі аспекти, як місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації, то цей елемент стандарту освіти був взятий за основу визначення компетенцій як складових інформаційної компетентності перекладача.

Розуміючи під інформаційною компетентністю перекладача здатність здійснювати обробку іншомовної інформації шляхом використання необхідних інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів з метою отримання адекватного вторинного інформаційного продукту на мові замовника з урахуванням його міжкультурних відмінностей і прагматичного аспекту, виокремили її складові – компетенції:

- інформаційно-пошукову;
- інформаційно-технологічну;
- інформаційно-технічну;
- інформаційно-аналітичну;
- інформаційно-редакційну;
- інформаційно-тематичну.

Інформаційно-пошукова компетенція забезпечується здатністю вибирати різні типи інформаційних джерел (словники, глосарії, мовні корпуси, інформаційні бази тематичних матеріалів, аудіо/відео матеріали тощо) відповідно до типу вирішуваного завдання, формувати запити для отримання релевантної інформації, здійснювати ефективний пошук інформації різними засобами комунікації (в першу чергу, з використанням технічних і програмних засобів).

Інформаційно-технологічна компетенція передбачає вміння здійснювати технологічну підтримку процесу перекладу шляхом інтегрування відповідних програмних продуктів, використання вибраних інформаційних баз (словники, глосарії, мовні корпуси, інформаційні бази тематичних матеріалів, аудіо/відеоматеріали) із застосуванням необхідних технічних засобів.

Інформаційно-технічна компетенція передбачає знання і розуміння можливостей та сфери застосування технічних засобів для забезпечення технологічного про-

цесу отримання, обробки, передачі, збереження інформації як об'єкта перекладацької діяльності.

Інформаційно-аналітична компетенція означає здатність перекладача визначати потребу в інформації для вирішення професійного завдання, уміння оцінити отримані відомості (перевірити їх достовірність, точність, своєчасність, доцільність) та організувати їх у формі, максимально зручній для сприйняття та використання, уміння проводити порівняльний аналіз відповідних мовних явищ у вихідній і цільовій мовах.

Інформаційно-редакційна компетенція передбачає вміння усувати семантичні, стилістичні, прагматичні, граматичні, лексичні, орфографічні похибки результатів перекладацької діяльності.

Інформаційно-тематична компетенція визначає вміння формувати базу довідкових матеріалів для здійснення перекладу й компенсації браку мовних, тематично-галузевих і фонових знань.

На основі системного підходу до формування зазначених компетенцій, які є складовими інформаційної компетентності, здійснили аналіз навчальних планів підготовки майбутніх перекладачів в розрізі ступеневої підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ОКР) “бакалавр” та “магістр”. В межах нашого дослідження особливий інтерес становить визначення дисциплін навчальних планів, зміст і структурно-логічна схема вивчення яких забезпечить формування виокремлених компетенцій. В основу аналізу покладено навчальний план підготовки перекладачів у Національному університеті біоресурсів та природокористування України (НУБіП), де здійснюється ступенева підготовка фахівців за напрямом “Філологія” на ОКР “бакалавр” та спеціальністю “Переклад” на ОКР “магістр”. Особливістю підготовки таких фахівців у НУБіП України є орієнтування на тенденції розвитку сучасного аграрного ринку праці, які характеризуються зростанням попиту на фахівців з перекладу науково-технічної літератури агробіологічного, природоохоронного, економічного, інженерно-технічного спрямування, а також документації в галузі якості й безпеки сільськогосподарської продукції, що, в свою чергу, передбачає підвищені вимоги до таких фахівців, особливо в розрізі інформаційної підготовки. З метою здійснення поглибленого аналізу зазначеної проблематики та визначення шляхів формування інформаційних компетенцій з урахуванням накопиченого досвіду до аналізу долучені навчальні плани провідних ВНЗ України, які здійснюють підготовку фахівців з перекладу. Результати аналізу забезпечення формування інформаційних компетенцій дисциплінами навчального плану наведені в таблиці.

Аналіз наведених співвідношень дав змогу виявити аспекти, які необхідно врахувати при вдосконаленні інформаційної підготовки майбутніх перекладачів, зокрема:

1. Навчальні плани містять достатній перелік дисциплін, в межах яких можуть бути сформовані виокремлені компетенції за наявності у їх змісті тем, розділів, модулів відповідного спрямування. Розробка структурно-логічних схем їх викладання має забезпечувати чітку послідовність набуття необхідних знань, умінь та здатностей щодо здійснення основного виду фахової діяльності – перекладу.

2. Зміст значної частини інформаційних компетенцій на рівні ОКР “бакалавр” формується за рахунок комп'ютерно орієнтованої дисципліни “Основи інформатики та прикладної лінгвістики (комп'ютерна обробка перекладу)”. Враховуючи відносно незначний обсяг цієї дисципліни, для забезпечення формування зазначених компетенцій необхідно ретельно формувати її зміст відповідно до новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, технологій перекладу та потреб ринку перекладацьких послуг.

3. Формування таких компетенцій, як інформаційно-пошукова та інформаційно-технічна, забезпечується незначною кількістю дисциплін, особливо на рівні ОКР “магістр”. Враховуючи обмежену кількість аудиторного навантаження у вивченні магістрами дисциплін навчального плану, для забезпечення наскрізної інформаційної підготовки майбутніх перекладачів особливу увагу необхідно звернути на формування змісту самостійної роботи та ефективних форм її реалізації.

4. У навчальних планах підготовки магістрів з річним терміном підготовки взагалі відсутні комп’ютерно орієнтовані дисципліни, які б забезпечували формування переважної частини інформаційних компетенцій. В цьому випадку особливої ваги набуває доступ магістрів до відкритих електронних ресурсів, які концентрують інформацію про новітні технології в перекладацькій діяльності, програмні й технічні засоби, які забезпечують їх супровід.

Виходячи із цього, доцільно здійснити аналіз змісту дисциплін, які є ключовими у формуванні значної частини інформаційних компетенцій. Зокрема, вивчення дисципліни “Основи інформатики та прикладної лінгвістики” на ОКР “бакалавр” забезпечує формування знань про основні характеристики апаратного і програмного забезпечення, необхідного для обробки, аналізу, розпізнавання, перекладу текстів та формування тематичних словників; основні правила роботи в середовищі операційної системи (Windows), мережі Internet, середовищах текстового й табличного процесорів (MS Word, MS Excel), програмних додатків для розпізнавання (FineReader) та перекладу (PROMT, Linguatex, перекладач Google тощо) текстів, формування глосаріїв.

Відповідно до сформованих знань студент повинен вміти використовувати основне й допоміжне комп’ютерне устаткування для вирішення фахових завдань; користуватися операційними системами, офісними та спеціалізованими програмними продуктами для розв’язування лінгвістичних завдань; здійснювати обмін лінгвістичною інформацією засобами комп’ютерних мереж; використовувати основну і додаткові функції текстового процесора для обробки й аналізу текстів; працювати в середовищі табличного процесора MS Excel з текстовою і числовою інформацією; використовувати формули і вбудовані функції MS Excel для проведення обчислень, обробки й аналізу текстів; здійснювати розпізнавання текстів з використанням відповідного програмного забезпечення; користуватися електронними словниками й перекладачами; здійснювати машинний і автоматизований переклад текстів; створювати тематичні словники.

З метою забезпечення безперервної інформаційної підготовки до навчального плану підготовки магістрів перекладачів у НУБіП України введено дисципліну “Інформаційні технології в перекладацькій діяльності”, зміст якої забезпечує формування умінь створювати алгоритми перекладу та здійснення вибору необхідних інформаційних технологій (ІТ) відповідно до вирішення конкретної перекладацького завдання з адекватного перекладу тексту. Вивчення зазначеної дисципліни передбачає формування у студентів інформаційно-аналітичної компетенції, підґрунтям якої є сформовані протягом попередніх років навчання україномовна й англійськомовна комунікативні компетенції, знання про стилістику та лінгвістику тексту, теорію та практику перекладу тощо. Завдання викладання курсу полягають у тому, щоб ознайомити студентів з вимогами до перекладацьких послуг на ринку праці, з сучасними можливостями ІТ на етапах підготовки до перекладу, здійснення інформаційно-довідкового пошуку, розуміння, інтерпретації та створення тексту адекватного перекладу.

Робоча програма спецкурсу “Спецкурс з основ укладання галузевих глосаріїв” передбачає, що за результатами його вивчення студент буде знати основні теоретичні основи лексикографії, типологію лексикографічних творів, навчальні (ідеографічні) словники, перекладні й одномовні термінологічні словники, системи комп’ютерного перекладу; вміти вільно послуговуватися словниками різних типів, швидко й точно знаходити в них потрібну інформацію, використовувати набуті знання на практиці, укладати глосарій за завданою тематикою, робити комп’ютерний переклад текстів й редагувати їх, аналізувати відомості про лінгвістичну інформатику та програмне забезпечення лексикографічних процесів.

Висновки. Отже, аналіз навчальних планів різних ВНЗ засвідчує наявність достатнього переліку дисциплін, які дають змогу забезпечити формування виокремлених інформаційних компетенцій. Водночас з метою реалізації системного підходу у формуванні інформаційних компетенцій майбутніх перекладачів, необхідно сформувати більш чітку структуру навчальних планів і змісту дисциплін, які б відображали сучасні вимоги до фахівця, здатного виконувати професійну діяльність в умовах інформаційного суспільства. Це передбачає зміщення акценту на інформаційну складову у змісті навчальних дисциплін, насичення їх сучасними методами, методами, засобами, технологіями щодо роботи з інформацією як об’єктом перекладацької діяльності.

В цілому узагальнення досвіду різних ВНЗ щодо формування навчальних планів, визначення логічної послідовності та часу вивчення навчальних дисциплін, які забезпечують формування інформаційної компетентності, може стати основою для формування галузевого стандарту вищої освіти підготовки перекладачів з урахуванням специфіки ступеневої підготовки та сучасних вимог до здійснення професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

1. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості. – К. : НІСД, 2010. – 29 с.
2. Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” від 09.01.2007 № 537-V [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
3. Про вищу освіту : [Закон України: офіц. текст: за станом на 19 жовтня 2006 року]. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Тарасенко Р.А. Особенности информационной подготовки будущих переводчиков в отечественных вузах

Рассмотрены вопросы формирования информационной компетентности будущих переводчиков как системы информационных компетенций. Выделены информационные компетенции, отражающие сущность информационной компетентности будущих переводчиков, определено их содержание в соответствии с требованиями стандартов высшего образования подготовки специалистов, которые регламентированы образовательной квалификационной характеристикой. Определен уровень обеспечения информационных компетенций учебным дисциплинам плана подготовки будущих переводчиков по ОКУ “бакалавр” и ОКУ “магистр”. Осуществлен анализ учебных планов подготовки переводчиков в разрезе совершенствования их информационной подготовки.

Ключевые слова: *информационное общество, информационная компетентность переводчика, информационные компетенции, образовательный стандарт, учебный план, содержание дисциплин.*

Tarasenko R. Features of information training of future translators in ukrainian high schools

The article deals with the problem of the formation of information competence of future translators as a system of information competencies. The information competencies that reflect the essence of the information competence of future translators are identified and their content is determined in accordance with the standards of higher education degrees. The providing level of information competencies by academic disciplines of training plan for future translators for bachelor and master degrees is determined. The analysis of the curriculum for translators in the context of improving their information training is made. According to the author's definition of "information competence of a translator", which involves the ability to process foreign language information through the use of necessary information resources, information-communication technologies and technical tools in order to obtain an adequate secondary information product in the language of the customer, taking into account cultural differences and pragmatic aspects, the following competencies of future translators as components of their information competence are highlighted: information-searching competence, information-technological competence, information-technical competence, information-analytical competence, informational-editorial competence, information-thematic competence. It was found that the vast majority of dedicated information competencies is formed by computer-oriented subjects of the curriculum "Fundamentals of Computer Science and Applied Linguistics (Computer Processing of Translation) for bachelors and "Information Technology in the Translation" for masters. The formation of a significant amount of skills in the course "Fundamentals of Computer Science and Applied Linguistics (Computer processing of the translation) is determined. The main skills are: the use of computer hardware, operating systems, office and specialized programs, the implementation of research and exchange of information by means of complex computer networks, carrying out text treatment and text analysis, and implementation of machine-aided translation of texts, the use of electronic dictionaries and glossaries that requires careful formation of its content and structure-logic teaching scheme because of the limited amount of teaching. The ways of improving the information training of future translators, based on the inclusion in the content of the training courses, which form information competencies, sections and modules corresponding to the direction of self-improvement and the forms of its implementation, the application of innovative methods of providing information support on issues forming information specialist competence. It is concluded that the curricula for future translators contain a sufficient set of disciplines that enable the formation of dedicated information competencies in improving their content and structure-logic teaching schemes.

Key words: *information society, information competence of translator, information competence, educational standards, curriculum, content of disciplines.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто сутність методу проектів у педагогічній науці. З'ясовано, що метод проектів є ефективним засобом розвитку критичного та творчого мислення студентів, активізації пізнавальної діяльності, самовиховання, формування смислоутворювальних цілей професійної діяльності завдяки поєднанню теоретичних знань і їхнього практичного застосування у процесі вирішення конкретних проблем. Підкреслено актуальність організації педагогічного супроводу проектної діяльності, здійснено спробу визначення його сутності та з'ясовано основні завдання.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність студентів, педагогічний супровід, педагогічний супровід проектної діяльності студентів.

Розбудова вітчизняної системи вищої освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу зумовлює необхідність пошуку технологій навчання, які б були спрямовані на розвиток самостійності, активності, критичного мислення, творчості, комунікативних здібностей студентів і реалізацію їхніх пізнавальних потреб.

Здебільшого таким вимогам відповідає метод проектів як спосіб організації навчання на діяльнісній та інтегративній основах. Утім, вважаємо, що досягнення оптимального результату потребує організації педагогічного супроводу проектної діяльності, пов'язаного з вирішенням проблем, які виникають у студентів під час роботи над навчальним проектом.

Аналізу та осмисленню сутності педагогічного супроводу, етапів і умов його реалізації присвячені праці К. Александрової, Н. Баришикової, Л. Бережнкової, В. Богословського, О. Газмана, О. Казакової, Н. Крилової, О. Лімонової, З. Максимової, Н. Михайлової, В. Мухіної, І. Неговського, А. Ноєва, Т. Сапожникової, Б. Серсенбаєвої, Г. Симонової, В. Шишкіної, С. Юсфіна, Т. Язвинської та інших.

Вагомий внесок у дослідження теоретико-методологічних засад проектної діяльності, розкриття освітнього потенціалу методу проектів зробили М. Алексєєв, І. Бухтіярова, О. Гребеннікова, І. Джужук, І. Єрмаков, І. Колеснікова, С. Крупник, І. Малкова, Н. Масюкова, М. Морозова, Т. Новікова, О. Онопрієнко, А. Пуліна, Л. Хоружа та інші.

Незважаючи на здобутки вітчизняних і зарубіжних учених, недостатньо висвітленими залишаються питання педагогічного супроводу проектної діяльності студентів, умов і етапів його реалізації.

Метою статті є розгляд загальнотеоретичних положень педагогічного супроводу проектної діяльності студентів, визначення основних функцій викладача в контексті його організації.

Історіографію методу проектів можна простежити у працях Дж. Дьюї та його послідовників (В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст). У працях учених обґрунтовано актуальність і значущість методу проектів у процесі «конструювання» нових знань на основі раніше засвоєних, розвитку критичного та творчого мислення, практичної реалізації отриманих результатів у продукті діяльності.

У вітчизняній науці ідею проектування особистості, впровадження проєктивних методів у навчальний процес розвивали В. Вернадський, Б. Ігнат'єв, І. Трояновський, С. Тюрберт, С. Шацький, М. Шульман та інші. Відмітною ознакою сформульованих теоретико-методичних положень, порівняно з американськими, була ідеологічна спрямованість проєктів, їхня суспільно-трудова значущість, тоді як навчальним цілям уваги приділялося менше.

Сучасні дослідники розглядають метод проєктів як:

- педагогічну технологію, що передбачає цілепокладання, планування, досягнення цілей за допомогою адекватних засобів (В. Гузєєв, Н. Кисельова, О. Пехота, Г. Сазоненко, С. Сисоєва, І. Чечель);
- форму організації навчальної діяльності (О. Коберник, В. Тименко, С. Шишов);
- метод навчання, який реалізується у межах певного предмета або дисципліни за допомогою комплексу дидактичних прийомів (Н. Іванова, Є. Міщенко, Є. Полат) [2, с. 9].

Незважаючи на полісемантичність поняття, його дієвість в організації самостійної дослідної діяльності студентів, що передбачає “досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитись реальним практично відчутним результатом” [5, с. 57], розвитком творчої ініціативи, професійним становленням, є безсумнівною. У цьому випадку проєктна діяльність може розглядатися як інструментарій формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Актуальність використання цього методу зумовлена його широким застосуванням у процесі навчання на різних рівнях організації освітньої системи, можливостями щодо розвитку аналітичних, організаційно-управлінських, дослідницьких умінь і навичок, забезпеченням конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Являючи собою “компонент способу життєдіяльності”, який пов’язаний з “ціннісним переосмисленням, переживанням та інформаційною підготовкою майбутніх цілеспрямованих дій людини” (В. Радіонов), проєктна діяльність є вагомим чинником збагачення форм і методів освітньої соціалізації особистості студента – майбутнього спеціаліста в сучасному ВНЗ [4]. Організуюючи її, слід пам’ятати, що проблема, пропонована студентам для поетапного вирішення на основі використання набутих знань, умінь, навичок, дослідницького пошуку, аналізу і синтезу, має бути актуальною.

Проєктування передбачає самостійну діяльність студентів, яка може бути як індивідуальною, так і колективною. Тому й результати реалізації проєкту набувають особистісно та колективно значущого характеру. Перші пов’язані з професійним самовдосконаленням, розумінням його пріоритетності, другі – з мотивацією до подальшого розвитку (спільне розв’язання проблеми сприяє згуртованості колективу, а отже, й появі підтримки з його боку, оптимізації емоційного фону, стимулюванню до підвищення професійного рівня). У сукупності вони позитивно впливають на формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх економістів.

Теоретичний аналіз і різнобічне вивчення стану проблеми дали змогу виявити, що реалізація проєктування передбачає спеціальну підготовку не лише студента, а й викладача, зокрема, актуальним стає педагогічний супровід проєктної діяльності.

Як зазначає М. Губанова, поняття “педагогічний супровід” є близьким за своїм значенням до таких: “педагогічна допомога”, “психолого-педагогічна підтрим-

ка”, “співпраця”, “соціальна фасилітація”. Їхньою об’єднуювальною основою можна вважати спрямованість на створення сприятливих умов, безпечного середовища, які необхідні для розвитку та саморозвитку вихованців, сприяють досягненню продуктивного рівня спільної діяльності та (або) прискорюють процеси реалізації особистісного потенціалу учасників взаємодії [1].

Педагогічний супровід проектної діяльності є цілісною системно організованою взаємодією викладача та студентів, що базується на засадах особистісно орієнтованого підходу, забезпечує суб’єктність і конструктивізм під час розробки проекту як продукту критичного та творчого мислення [3, с. 18].

Він спрямований на активізацію процесів індивідуального та соціально-професійного розвитку, самовиховання студента, формування смислоутворювальних цілей професійної діяльності, становлення власної позиції у співвідношенні духовних і прагматичних цінностей у процесі вирішення професійних завдань, що в цілому становить кінцевий результат проектування. Згідно з авторською концепцією, основними принципами педагогічного супроводу проектної діяльності в контексті формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх економістів є такі: інтерактивності, суб’єкт-суб’єктної творчої взаємодії; соціокультурної взаємодії; розвитку необхідних майбутнім економістам в умовах ринкового середовища професійних цінностей; мотиваційного підкріплення процесу розширення меж ціннісної сфери студента; стимулювання особистісного та професійного саморозвитку, самопізнання; “дилемності виховання” та “соціального дзеркала” (Т. Сапожникова) [3, с. 18–19].

Роль викладача під час педагогічного супроводу проектної діяльності є багатоаспектною. Він одночасно є організатором, адже створює сценарій проектної діяльності та умови для виявлення суперечностей у певних питаннях або темах, спонукає студентів до з’ясування причин їхнього виникнення та подальшого вирішення, забезпечує інформаційними ресурсами; консультантом, який допомагає краще зрозуміти сутність, проблематику та цілепокладання кожного проекту, сприяє вирішенню проблем, що виникають на різних етапах; спостерігачем, який уважно слідкує за процесом виконання проекту з метою своєчасного усунення суперечностей; керівником, особливо при визначенні термінів захисту та розподілу функціональних обов’язків (якщо проект розрахований на групове виконання); партнером, який забезпечує сприятливий психологічний клімат, поряд зі студентами бере участь у пошуку, здійснює відбір і аналіз інформації, та експертом, котрий безпосередньо оцінює розроблений проект.

Педагогічний супровід проектної діяльності передбачає виконання таких завдань: аналітичного, діагностичного, інформативного, комунікативно-організаційного, консультативного, оцінювального тощо.

Реалізація інформативного завдання спрямована на створення умов для ознайомлення студентів з основами проектної діяльності, її типами та особливостями організації, усвідомлення значущості для майбутньої професійної діяльності, інформування щодо основних тем проектів, алгоритму їхнього виконання. На цьому етапі пізнавальна активність і самостійність студентів перебувають на репродуктивному рівні.

Для вирішення комунікативно-організаційного завдання викладачу необхідно забезпечити професійну та соціально-ціннісну комунікацію, розуміння кожним особою значущості, що сприятиме вмотивованості включення у проектну діяльність; встановити та підтримувати позитивний клімат; спрямовувати студентів на пошук шляхів вирішення поставлених проблем і можливих альтернатив. На цьому етапі уча-

сники проекту визначаються з темою проекту, над яким будуть працювати, шукають і відбирають необхідні джерела інформації, планують подальшу діяльність, визначаються зі строками презентації та експертизи, знайомляться з критеріями оцінювання. У цей момент пізнавальна активність і самостійність перебувають на стадії розвитку.

Коли ж вони досягають достатнього або високого рівня, вирішується консультативне завдання. На цьому етапі студент уміє самостійно працювати з теоретичним матеріалом, застосовуючи його на практиці, має власний погляд на вирішення проблемних питань; розробляється також зміст авторського проекту, планується та згодом проводиться робота з ним.

Сутність консультації викладача полягає у частковому корегуванні “проектного задуму” студентів і лише за їхнім проханням – у допомозі при вирішенні складних ситуацій. Він повинен забезпечити студентам свободу вибору в організації самостійної дослідної роботи.

Оцінювальне завдання полягає у виставленні оцінки за розроблений, продемонстрований та захищений проект. У цьому контексті слід зазначити, що характер оцінки значно залежить від типу проекту, а також від теми (змісту), умов його проведення. Для прикладу можна навести такі параметри оцінювання: значущість і актуальність висунутих проблем, відповідність тематиці; коректність використаних методів дослідження та обробки результатів; активність кожного учасника; колективний характер прийняття рішень; характер спілкування та взаємодопомоги при виконанні проекту; глибина проникнення в проблему, використання знань з інших галузей; доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки [4].

Виділені завдання є взаємопов’язаними, що сприяє ефективному вирішенню проблем, викликаних специфічними особливостями проектної діяльності.

На основі вищевикладеного матеріалу можна зробити **висновок** про те, що метод проектів є ефективним засобом розвитку критичного та творчого мислення студентів, активізації пізнавальної діяльності, самореалізації, формування смислотвірних цілей професійної діяльності завдяки поєднанню теоретичних знань і їхнього практичного застосування у процесі вирішення конкретних проблем. У межах його реалізації особливого значення набуває педагогічний супровід, який передбачає суб’єкт-суб’єктну взаємодію викладача та студентів, стимулювання до самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми, координування процесу реалізації складеного плану, активну допомогу у розв’язанні проблем, що виникають, і консультування; виконання аналітичного, діагностичного, інформативного, комунікативно-організаційного, консультативного, оцінювального завдань. У результаті ж педагогічного супроводу проектної діяльності ефект від участі у проекті максимізується.

Відкритою залишається проблема теоретичного обґрунтування змісту, форм і методів педагогічного супроводу проектної діяльності як однієї з педагогічних умов формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх економістів, що належить до подальших напрямів дослідження.

Список використаної літератури

1. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя / М.И. Губанова. – Кемерово, 2002. – С. 57.
2. Онопрієнко О.В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.В. Онопрієнко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 22 с.

3. Тимошук Г.В. Педагогічний супровід проектної діяльності майбутніх економістів та його основні принципи / Г.В. Тимошук // Матеріали Міжнарод. наук. конф. [“Science – od teorii do praktyki”], Sopot, 29.03.2013 – 31.03.2013. – Sopot : Wydawca : Sp. Z o. o. “Diamond trading tour”, 2013. – Str. 18–20.

4. Сапугольцева М.А. Социализация личности студента в творческой проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / М.А. Сапугольцева ; ФГБОУ ВПО “Оренбургский государственный университет”. – Оренбург, 2012. – Режим доступа: http://artlib.osu.ru/web/avtoref_all/3346_20121102.pdf.

5. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Е.І. Федорчук. – Кам’янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. – 212 с.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013.

Тимошук Г.В. Педагогическое сопровождение проектной деятельности будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки

В статье рассмотрена сущность метода проектов в педагогической науке. Выяснено, что метод проектов является эффективным средством развития критического и творческого мышления, активизации познавательной деятельности, самовоспитания, формирования смыслообразующих целей профессиональной деятельности благодаря сочетанию теоретических знаний и их практического применения в процессе решения конкретных проблем. Подчеркнута актуальность организации педагогического сопровождения проектной деятельности студентов, предпринята попытка определения его сущности и выяснены основные задачи.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность студентов, педагогическое сопровождение, педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов.

Timoshchuk A. Pedagogical support of future economists' project activities in the process of professional training

The essence of a project method in pedagogical science is analysed in the article. The educational potential of a project method has been theoretically proved. The project method is proved to be an effective instrument of development of critical and creative thinking, learning activities, self-education, formation of professional goals through a combination of theoretical knowledge and its practical application in the solution of specific problems. The project method promotes a contextual learning process based on specific objectives. Not only technical and interdisciplinary but also behavioral and methodological competencies are developed, using as a base students' own experiences.

The relevance of the organization of pedagogical support of future economists' project activities is emphasized, its essence and the main tasks are outlined.

The pedagogical support of future economists' project activities is represented as a holistic system-organized interaction between teacher and students based on the principles of person-centered approach in the development of the project as a product of critical and creative thinking.

The tasks of pedagogical support of students' project activities (analytical, diagnostic, informative, communicative and organizational, evaluative) are considered in the article. The basic tools of pedagogical support of students' project activities which are make for the success of a competence-based training.

Academic tutoring provides a safe, positive and productive educational environment. Tutors should help students to reflect on their skills and experience, to identify goals for development, to solve learning problems.

The role of tutor also includes maintaining a supportive and encouraging relationship with students, organization of students' project activities, consultancy and evaluation.

The realization of pedagogical support of students' project activities is aimed at the development of cognitive interests' characteristics; skill formation within economic sciences.

Key words: project method, project activities of students, pedagogical support, pedagogical support of students' project activities.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті на основі наукової літератури визначено суть поняття “мультимедійні технології”, розглянуто види та особливості мультимедійних засобів навчання.

Ключові слова: мультимедійні технології, види мультимедійних засобів навчання, особливості мультимедійного навчання.

Сучасна система освіти постійно оновлюється, зазнає змін. Важливим фактором, що визначає характер змін у ній, є науково-технічний прогрес, який не мислиться без комп'ютерних технологій.

Долучити іноземних студентів до світового банку знань – одне з найважливіших завдань сучасної освіти. Тому використання комп'ютерної системи стає невід'ємною складовою вивчення будь-якого предмета.

Комп'ютерні технології постійно вдосконалюються, стають більш доступними, гнучкими. У навчальний процес підготовчих факультетів України все частіше впроваджуються мультимедійні засоби навчання (сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі). Новітні інформаційні технології, використання електронних засобів навчального призначення дають змогу підвищити ефективність уроку, створити такі умови, коли всі іноземні студенти залучаються до активної, творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, вчать співпрацювати, критично мислити, аналізувати, висловлювати й відстоювати власні думки та ідеї.

Упровадження сучасних інформаційних технологій на заняттях російської як іноземної (далі – РЯІ) стає однією з актуальних проблем методики викладання предмета.

Питання теорії і практики використання мультимедійних технологій навчання знайшло відображення в дослідженнях І. Балуєва, О. Білик, І. Довгого, І. Кочан, О. Кузнецової, Є. Пасова, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Харитонової та багатьох інших [1–6]. За кордоном використання мультимедійних засобів в освіті має вже багатий досвід. У нашій країні використання комп'ютерних технологій у навчанні (зокрема, у навчанні мов) тільки набирає сили.

Мета статті – визначити основні методи та засоби використання мультимедійних технологій навчання на уроках РЯІ підготовчих факультетів на основі аналізу теоретико-методичної літератури.

Звернемося до розуміння сутності поняття “мультимедійна технологія”. Зокрема, О. Кузнецова зазначає: “Мультимедійні технології дозволяють поєднати друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, іншу наочність та аудіозапис. У разі такого поєднання у студентів працюють одночасно усі органи чуття, тому інформація засвоюється набагато швидше та з інтересом” [5].

Сучасне викладання неможливе без використання мультимедіа-технологій як інструменту для вдосконалення й оптимізації навчального процесу. Мультимедіа розуміють як сучасну комп'ютерну технологію, що дає змогу об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічні зображення й аніма-

цію [1, с. 154]. Використання віртуальної реальності у педагогічному процесі породжує ефект присутності, а це робить можливою зміну всієї системи навчання й виховання. Виникає можливість багато інформаційних матеріалів передавати студентам через їх безпосереднє зіткнення з досліджуваними об'єктами і явищами, моделювати виховні ситуації, у яких студентів треба буде приймати якісь рішення та діяти відповідно до обставин. Звідси стає очевидним, що дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання зростають із розвитком їх техніко-технологічного та програмно-методичного рівня.

Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом практично будь-якої сучасної методичної системи. Використання мультимедіа сприяє:

- 1) індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовки, здатностей, інтересів і потреб студентів;
- 2) зміні характеру пізнавальної діяльності студентів, розвитку самостійності та пошукового характеру;
- 3) стимулюванню прагнення студентів до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання;
- 4) посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій;
- 5) підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному й динамічному відновленню;
- 6) зміні форм і методів організації позанавчальної життєдіяльності студентів та організації їхнього дозвілля.

Виділяють такі особливості цієї технології:

- зручне пояснення виду роботи з різним приладдям;
- якість зображення на екрані – яскраве, чітке і кольорове;
- легке усунення недоліків і помилок у слайдах;
- детальне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми залежно від підготовленості студентів;
- коригування темпу й обсягу навчального матеріалу;
- значне підвищення рівня використання наочності на уроці;
- зростання продуктивності уроку;
- встановлення інтеграції;
- можливість організації проектної діяльності під керівництвом викладачів;
- зміна ставлення до комп'ютера: іноземні студенти починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності, а не лише як засіб для гри.

З метою інтеграції загальноосвітніх предметів та дисциплін професійно-теоретичної підготовки використовують різні види мультимедійних засобів навчання.

Засоби зберігання та відтворення навчальної інформації забезпечують потрібну наочність у навчанні, а також можливість багаторазового відтворення спеціально переробленої навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються.

Засоби моделювання (геометричні, фізичні й математичні моделі) дають можливість не тільки демонструвати об'єкти та процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх. Фізичні та математичні моделі мають особливе значення для вивчення динамічних систем та процесів.

Засоби контролю (самоконтролю) забезпечують автоматизацію процесу перевірки рівня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає викладачу можливість оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим студентом, зробити контроль масовим і об'єктивним, відтворювати його багато разів у стандартних умовах навчальної дійсності.

Засоби самонавчання синтезують характерні особливості всіх попередніх і призначаються для реалізації потенціальних можливостей мультимедійного навчання. За їх допомогою забезпечується сприймання навчальної інформації, контроль і самоконтроль за правильним засвоєнням її, а також опосередковане управління пізнавальною діяльністю студентів. Тренажери забезпечують формування потрібних практичних навичок.

Корисні візуальні матеріали складаються з об'єктів, моделей, діаграм, таблиць, графіків, анімації та постерів, карт, глобусів і таблиць, що посиляються на ілюстративні топографічні вказівки, малюнків, слайдів, фільмів, рухливих малюнків та телебачення. Такі заходи, як демонстрація, експеримент і творчі вправи, є частиною візуально-спостережних засобів. Ефективним засобом навчання є відеозасоби, які відіграють значну роль у мотивації студентів до оволодіння професійною компетентністю, але, при всіх можливостях відеозапису, центральною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму чи його фрагмента.

У цілому слід зазначити, що малюнки та діаграми, експерименти і спостереження – все це використовується для конкретних цілей: узагальнення, абстрагування і пояснення, що є основними критеріями навчання. Проте для досягнення ефективності навчання використання візуально-спостережних засобів має супроводжуватися поясненнями викладача. Він повинен запропонувати детальні розробки, уточнення та обговорення наочного матеріалу, що допоможе учням зробити належні висновки та правильно тлумачити побачене. У деяких випадках візуальні матеріали можуть навіть бути перешкодою на шляху до адекватного розуміння матеріалу.

Дидактичні можливості використання мультимедійних технологій при викладанні РЯІ іноземним студентам підготовчого факультету такі:

- урізноманітнення форм подання інформації, навчальних завдань;
- забезпечення зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу;
- широка індивідуалізація процесу навчання, розширення поля самостійності;
- широке застосування ігрових прийомів;
- активізація навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності;
- посилення мотивації навчання.

Мультимедійні засоби навчання дають можливість моделювати умови навчальної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру.

Кожен із названих мультимедійних засобів раціоналізує діяльність викладача на певному етапі навчального процесу підготовчого факультету, розширюючи її можливості, а за умови методично правильного використання – й економить час, інтенсифікуючи тим самим весь педагогічний процес.

У процесі дослідження мультимедійні технології як засоби навчання можна використовувати при проведенні різного типу занять у процесі підготовки іноземних студентів. Наприклад, у процесі викладання РЯІ застосовують презентації, що

містять різні види інформації: текстову, звукову, графічну, анімації. Популярні електронні підручники, які є одним із інструментів самостійної підготовки з предмета. На практичних заняттях – використання тестових програм для закріплення і контролю знань.

При виборі мультимедійних технологій нами було враховано особливості конкретної теми з РЯІ, передбачено специфіку контингенту. Як показали дослідження, мультимедійні технології відповідають цілям і завданням РЯІ й органічно вписуються в навчальний процес.

Мультимедійні технології навчання у дослідженні використано на різних етапах уроку з РЯІ:

- під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу;
- у поясненні нового матеріалу як ілюстрації;
- під час закріплення та узагальнення знань;
- для контролю знань.

Висновки. Упровадження та застосування мультимедійних технологій у викладанні РЯІ іноземним студентам є важливою дидактичною умовою формування особистісних якостей студентів. Це дає викладачу змогу отримати ефективний інструмент педагогічної праці, що підсилює реалізацію її функцій, підготувати іноземних студентів до майбутнього навчання у вищих навчальних закладах, сформулювати у них високі професійні якості шляхом активізації інтересу до навчання, одержати необхідну професійну підготовку.

Таким чином, упровадження мультимедійних технологій сприяє вдосконаленню навчально-виховного процесу на підготовчих факультетах, якісній організації підготовки до навчання у ВНЗ і формуванню високих морально-вольових та особистісних якостей іноземних студентів.

Список використаної літератури

1. Балусева Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови / Ю. Балусева // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. II. – № 22 (209). – С. 152–157.
2. Білик О. Методичні засади використання відеокурсу з української мови як іноземної в освітньому процесі / О. Білик, О. Сухорукова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Вип. 4. – С. 59–65.
3. Довгий І. Мультимедійні засоби у вивченні мови як іноземної з допомогою інтернет-технологій / І. Довгий // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 79–81.
4. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 14–20.
5. Кузнєцова О.М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / О.М. Кузнєцова. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/30NIEK2011/Pedagogical/596146.doc.htm>.
6. Пометун О.І. Сучасний урок / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко // Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посіб. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2013.

Черкашина Ж.В. Использование мультимедийных технологий в процессе подготовки иностранных студентов

В статье на основе научной литературы определена суть понятия “мультимедийные технологии”, рассмотрены виды и особенности мультимедийных средств обучения.

Ключевые слова: мультимедійні технології, види мультимедійних засобів навчання, особливості мультимедійного навчання.

Cherkashyna Z. Using multimedia technologies in the process of training of foreign students

Based on the analysis of theoretical and methodological literature, the article identifies the key methods and tools for the use of multimedia technology in the classroom teaching Russian as a foreign language (RYAI) preparatory schools.

Some researchers say the benefits in terms of psychological perception of educational material using one of the varieties of multimedia information and communication technologies.

Turn to the understanding of the concept of multimedia technology. In particular, A. Kuznetsova said: "Multimedia technology allows to combine the printed text, graphic images, moving video, audio recording and other visual aids. If this combination of students working simultaneously all the senses, so the information is absorbed much more quickly and with interest".

Multimedia learning tools can simulate the conditions of learning activities, and implement them in a variety of situational training exercises.

Multimedia learning is an integral component of almost any modern guidance system. The use of multimedia in the classroom RYAI preparatory schools contributes to:

- 1) individualizing the educational process with the level of preparedness, abilities, interests and needs of students;*
- 2) changing the nature of the learning of students, the development of autonomy and the nature of the search;*
- 3) stimulate students desire for continuous self-improvement and readiness for self-retraining;*
- 4) strengthening interdisciplinary connections in learning the complex study of phenomena and events;*
- 5) increase flexibility, mobility, learning process, its constant renewal and dynamic;*

Implementation and application of multimedia technology in teaching RYAI international students is an important didactic by the personality traits of students. This allows the teacher to get an effective pedagogical tool for work that enhances the realization of its functions can prepare them for future learning in higher education, international students form a high professional quality by increased interest in learning, to receive the necessary training.

Key words: *multimedia technologies, species of multimedia learning, especially multimedia learning.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Виділено ряд принципів навчання другої ІМ: принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип міжкультурної спрямованості навчання другої ІМ, принцип соціокультурної спрямованості навчання, принцип особистісно-орієнтованого навчання, принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, принцип використання контрастивного підходу у вивченні другої іноземної мови, принцип паралельного розвитку всіх видів мовної діяльності та принцип інтенсифікації вивчення другої іноземної мови.

Ключові слова: перша іноземна мова (ІМ-1), друга іноземна мова (ІМ-2), принципи навчання другої іноземної мови (німецької), студенти немовних спеціальностей.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різних сферах життєдіяльності, нові політичні, соціально-економічні й культурні реалії потребують суттєвих змін у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Сьогодні статус іноземної мови стрімко зростає. Вивчення іноземних мов стає вимогою часу. Тому виникає потреба у спеціалістах, які б володіли двома й більше іноземними мовами. Держава потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземних мов, готових до гідної участі в міжнародному співробітництві й формуванні нового ставлення до України в Європі та світі. Іноземна мова все більше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Усе це зумовлює необхідність удосконалювати методи вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах, зокрема й другої іноземної мови (німецької) студентами немовних спеціальностей.

Визначальним для досягнення цієї мети є положення про пріоритетну роль першої іноземної мови при вивченні другої (ІМ-2) і наступних іноземних мов (І. Бім, Б. Лапідус, Б. Лебединська, С. Blanche-Benveniste, А. Valli, В. Hufeisen, В. Lindemann, В. Mißler та ін.). За теорією інтегративного навчання іноземної мови оволодіння ІМ-1 є лінгвістичною основою для вивчення всіх інших ІМ (Н. Барішников). Особливого значення в цьому процесі набувають явища міжмовного перенесення й інтерференції. Відмінності навчання ІМ-2 порівняно з ІМ-1 вимагають особливих підходів щодо формування репродуктивного й рецептивного словникового запасу, визначення змісту й обсягу мовного матеріалу ІМ-2, який підлягає лише рецептивному засвоєнню. Оволодіння ІМ-2 позитивно впливає на вдосконалення ІМ-1, підвищує внутрішню мотивацію тих, хто вивчає дві іноземні мови [3].

Мета статті – висвітлення особливостей навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. у німецькій методичній літературі з'явилися статті, у яких було висловлено застереження від контакту різних мов. Йшлося здебільшого про іноземні мови: англійську й французьку. Було помічено, що на уроках французької мови (французька була для німецьких дітей другою іноземною після анг-

лійської як першої іноземної) не лише німецька мова “заважала” навчальному процесу, а й англійська часто з’являлась у мовленні учнів і спричиняла неправильні висловлювання французькою мовою. Отже, в дослідженнях було визначено насамперед негативний аспект контакту двох іноземних мов.

Виникло припущення, що взаємодія двох іноземних мов завжди матиме тільки негативні наслідки. Тому рекомендувалося розмежовувати іноземні мови, які вивчалися одночасно, в розкладі навчальних занять і в методиці їх викладання, щоб таким чином вплинути на свідомість студентів.

Проте у свідомості тих, хто вивчає одночасно дві іноземні мови, вони тісно пов’язані між собою. Це стосується як знань про елементи і структуру рідної мови та першої іноземної, так і досвіду вивчення кількох іноземних мов.

Упродовж останніх 20 років науковці дедалі більше погоджуються з думкою, що контакт двох мов вносить не лише додаткові помилки та плутанину, а й має позитивні моменти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не лише у плані перенесення значення слів (напр. англ. hand – нім. hand), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та наступними або, навпаки, простежити розбіжності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення [5].

Аналіз праць із визначеної проблеми, а також спостереження за навчальним процесом у студентів нефілологічних спеціальностей, які вивчають німецьку мову як другу іноземну, дали можливість виділити ряд принципів навчання другої ІМ.

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання. Як і при навчанні будь-якої іноземної мови, комунікативні цілі зумовлюють загальний методичний підхід до навчання. Але оскільки студенти вже володіють досвідом вивчення ІМ–1, оволодіння ІМ–2 здійснюється ними більш свідомо, вони можуть порівнювати як певні мовні явища ІМ–1 і ІМ–2, так і організацію процесу навчання. У студентів, які вивчають ІМ–1 і ІМ–2, більше розвинена рефлексія (погляд на себе з боку, прагнення дати собі оцінку). Саме тому загальний методичний принцип у навчанні ІМ–2 можна визначити як комунікативно-когнітивний, де когнітивний аспект підпорядкований комунікативному й виявляється там, де треба знайти будь-які аналогії, що полегшують засвоєння або, навпаки, виявити розбіжності, щоб уникнути інтерференції.

2. Принцип міжкультурної спрямованості навчання другої ІМ. Оскільки основна мета навчання ІМ передбачає розвиток у студентів здатності до міжкультурного спілкування, то й саме спілкування має бути засобом для досягнення цієї мети. Студентів необхідно залучати до активної взаємодії, до самостійного пошуку шляхів вирішення комунікативних завдань у процесі спілкування з представниками різних лінгвокультур. Ю.І. Пассов підкреслює, що змістом освіти (також й іншомовної) є культура як система цінностей, які характеризують певне суспільство. Н.Д. Гальскова й Н.І. Гез також наголошують на тому, що навчання ІМ має з самого початку супроводжуватись вивченням відповідної культури [4, с. 156].

Студентам необхідно у процесі опанування другої ІМ надавати можливість брати участь у міжкультурному спілкуванні, оволодівати лінгвокультурним досвідом. В опануванні культурою народу виучуваної мови бажано звертатись як до рідної культури, так і до культури першої ІМ (або до культур тих народів, мови яких вивчаються), адже такий підхід сприяє розширенню світосприйняття студентів,

збагаченню палітри картин світу, усвідомленню місця своєї рідної культури в полікультурному світі.

3. Принцип соціокультурної спрямованості навчання. Увесь навчальний процес повинен мати соціокультурну спрямованість, але й тут є специфіка: ранне використання автентичних матеріалів (вже з першого заняття варто давати автентичні тексти й спиратись на взаємовплив трьох національних культур).

4. Принцип особистісно орієнтованого навчання. Навчальний процес слід орієнтувати на особистість студента, на його розвиток, самостійність, на розвиток його можливостей, потреб, інтересів. При навчанні ІМ–2 для цього є ще більше передумов, ніж при навчанні ІМ–1, завдяки наявності досвіду вивчення першої іноземної мови, пізнішого навчання ІМ–2 і тому більш усвідомленого підходу до вивчення другої іноземної мови. Таким чином, можна враховувати як індивідуальні особливості студента й диференціювати навчання, так і рівень навченості ІМ–1. Для одних студентів необхідно створювати умови для більш активного просування, іншим – давати можливість для повторення і тренування.

5. Принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання другої іноземної мови. Згідно із цим принципом, навчальний процес з оволодіння другою іноземною мовою не повинен бути подібним до процесу навчання першої іноземної мови. Як справедливо зазначає М.В. Баришников, реалізація цього принципу має сприяти активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів, створювати для них інтелектуальні труднощі, стимулюючи при цьому їхню когнітивну діяльність, адже відомо, що знання та вміння, набуті шляхом вирішення мисленнєвих завдань, є міцнішими, ніж ті, що отримані в готовому вигляді [1, с. 25].

6. Принцип використання контрастивного підходу у вивченні другої іноземної мови. Реалізація цього принципу дає можливість виявити як подібності, так і розбіжності в системах виучуваних мов, у побудові висловлювань на рівні тексту. Для подолання інтерференції в опануванні двох (або більше) іноземних мов бажано використовувати контрастивні вправи, які сприятимуть прискореному формуванню навичок і розвитку вмінь [1, с. 25–26].

7. Принцип паралельного розвитку всіх видів мовної діяльності. Всі чотири основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо – слід розвивати у взаємозв'язку один з одним. Специфічним для навчання ІМ–2 є те, що навчання читанню з самого початку здійснюється на автентичних текстах і має велику питому вагу, тому що студенти знають латинський шрифт, швидше опановують правил читання, хоча тут є небезпека виникнення інтерференції з другою (німецькою) мовою. Вони володіють прийомами роботи з іншомовним текстом, ширше спираються на мовну здогадку.

8. Принцип інтенсифікації вивчення другої іноземної мови. Цей принцип реалізується завдяки врахуванню наявності подібних мовних явищ у виучуваних іноземних мовах, фонової лексики, а також досвіду вивчення першої іноземної мови. Цей принцип є особливо актуальним для мов однієї мовної групи. Однак, спираючись на досвід студентів в оволодінні як рідною, так і першою іноземною мовою, інтенсифікувати цей процес можна також, якщо мови, які вивчаються, належать до різних мовних груп. Для реалізації принципу інтенсифікації вивчення другої іноземної мови необхідно враховувати такі фактори: спорідненість мов; володіння студентами великою кількістю інтернаціоналізмів, лексичних одиниць, запозичених з інших мов (переважно з англійської); наявність високого рівня мотивації

в оволодінні учнями другою іноземною мовою як засобом спілкування; рівень сформованості рефлексії у студентів; наявність автентичних навчальних засобів, а також підручників, у яких враховані закономірності оволодіння другою іноземною мовою; тривалість курсу навчання, кількість навчальних годин [2].

В оволодінні другою іноземною мовою (німецькою) процес запам'ятовування полегшується та прискорюється шляхом уведення всіляких опорних пунктів. Такими опорними пунктами є:

- схожі структури речень: Er ist gut / He is good. Sie kann tanzen / She can dance;
- лексика, яка має схожість на рівні вимови, значення, написання, словотворення: tanzen – to dance / der Elefant – the elephant / beginnen – to begin;
- латинський шрифт;
- утворення трьох основних форм дієслова: kommen – kam – gekommen / come – came – come;
- модальні дієслова: müssen – must / können – can;
- наявність означеного й неозначеного артиклів та схожість правил їх вживання: Das ist ein Mann . Der Mann ist gut. / This is a man. The man is good;
- наказовий спосіб: Lesen Sie den Text! / Read the text!;
- дієслова з відокремлюваними префіксами: Ich stehe gleich auf. / I'll get up in a minute;
- майбутній час: Ich werde ... kaufen. / I will buy...;
- утворення Perfekt з допоміжним дієсловом haben: Du hast gefragt. / You have asked.

Ці опорні пункти можуть служити основою в оволодінні німецькою мовою як ІМ–2, особливо на початковому етапі її вивчення. Позитивним також є перенесення знань, умінь і навичок у сферу другої іноземної мови, що забезпечує прискорення процесу її засвоєння. Це охоплює всі рівні мови: фонетичний, граматичний, лексичний, орфографічний; впливає на розвиток мовленнєвої діяльності на ІМ–2. Процес оволодіння ІМ–2 може бути значно інтенсифіковано, оскільки входження у цей процес полегшується за рахунок зазначених вище принципів. Саме початок навчання ІМ–2 дає змогу інтенсифікувати ряд факторів: знання латинського шрифту, тому період алфабетизації може бути набагато коротшим і обмежитися роз'ясненням і засвоєнням звукобуквенних відповідностей, графічного образу слів; наявність великого потенційного словникового запасу (слова англійської мови, що мають схожість з німецьким, прями запозичення з англійської мови, інтернаціоналізми), що дасть змогу прискорити читання й розуміння читаного: der Spezialist, die Etappe, das Plakat, der Westen, der Chef, die Ziffer, der Laborant, der Elektriker, der Soziologe, der Reporter, die Donau, der Norden, der Süden, der Osten, der Westen, der Chef, die Ziffer, der Laborant, der Elektriker, der Soziologe, der Reporter тощо.

Крім цього, процес вивчення декількох іноземних мов потребує широкого використання технічних засобів навчання, серед яких найбільш потужними й сучасними є ресурси Інтернету. Доведено, що вони дають змогу оптимізувати й активізувати процес вивчення іноземних мов (М. Бовтенко, В. Краснопольський, Є. Полат, М. Cruz Piñol, J. W. LeLoup, M. Warschauer та ін.). З урахуванням цього розробляються навчальні матеріали нового типу, що поступово замінюють традиційні друковані підручники навчальними матеріалами на електронних носіях. Інтернет у навчанні іноземних мов використовують для пошуку й обробки освітньої і наукової інформації, для виховання у студентів духовних і культурних цінностей через

ознайомлення з іншими культурами. Вони, по суті, формують “іншомовну особистість”, здатну до повноцінної комунікації з представниками інших культур.

Використання ресурсів Інтернету у процесі навчання другої іноземної мови забезпечує занурення студентів у мовне, навчальне й інформаційне середовище, створене носіями цієї мови. Під час навчання ІМ–2 вони дають змогу з урахуванням особливостей рідної мови спиратися на мову-посередника, якою в багатьох випадках є англійська. Технічні можливості Інтернету відкривають шлях до інтерактивності, діалогової взаємодії, широти вибору режиму й організаційних форм роботи студентів і викладачів у процесі навчання другої іноземної мови, створюють умови для зворотного зв'язку між користувачами та носіями певної мови [3].

Використання комп'ютера у процесі вивчення другої іноземної мови сприяє зацікавленню студентами німецькою мовою. Використання комп'ютерних технологій у викладанні другої іноземної мови дає змогу відійти від традиційних форм навчання та підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур і граматичних правил, а також подолати одноманітність занять. Інтернет-технології можуть бути успішно й доцільно використані на заняттях з другої іноземної мови з метою пошуку додаткової інформації з теми, що вивчається, для збору даних щодо створення комп'ютерної презентації, робота з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

Застосування інформаційних і комунікаційних технологій стало нормою для більшості вищих навчальних закладів усього світу. Оскільки політика освітніх систем у галузі вивчення мов спрямовується не тільки на те, щоб молодь вивчала якомога більше мов, а й на розвиток тих умінь, що дають змогу бути мобільними, поінформованими й комунікативними, використання мультимедійних засобів у процесі викладання мов є, безумовно, актуальним.

Як засвідчує досвід роботи, завдяки використанню мультимедійних засобів студенти відпрацьовують усі аспекти мови: фонетичний, лексичний та комунікативний, що дає змогу ефективніше й швидше оволодіти мовним матеріалом, набути мовленнєвих навичок і вмінь. Окрім того, викладання німецької мови за допомогою мультимедійних засобів навчання дає змогу оптимізувати розуміння незнайомої лексики за допомогою автоматизованих словників, програм автоматизованого перекладу, створити позитивні, сприятливі для вивчення іноземних мов умови за допомогою інформаційної насиченості мультимедійних засобів.

Поєднання звукових, графічних, анімаційних і текстових ефектів дає можливість досить вдало імітувати ефект занурення в активне мовне середовище, моделювати процес спілкування, який наближений до реальних умов, реалізуючи таким чином сучасні лінгвістичні, методичні й педагогічні технології.

Отже, завдяки застосуванню мультимедійних технологій можливості сучасного заняття значно розширюються та урізноманітнюються: збагачується його зміст, прискорюється темп проведення, формуються навички інформаційної і комунікативної взаємодії, викладач отримує можливість якнайкраще й ефективніше використовувати навчальний час, винаходити оригінальні методи викладання, збільшувати обсяг навчального матеріалу для його засвоєння та використання студентами.

Але важливо зазначити й те, що в процесі вивчення німецької мови на базі англійської мови студенти відчують труднощі: у вимові; в правилах читання; в інтонації; деякі слова англійської і німецької мов виглядають і вимовляються схоже, але мають різні значення, є так званіми “фальшивими друзями перекладача”; в порядку слів; у відмінюванні артиклів; у відмінюванні дієслів; у складних граматич-

них конструкціях тощо. Відомо, що граматики німецької мови набагато складніша від граматики інших германських мов, тому складні граматичні теми слід пояснювати з випередженням. Одному студенту потрібно чотири години для осягнення теми, а іншому – десять.

Таким чином, вивчення другої іноземної мови (німецької) піде швидше й легше якщо: спиратися на схожість з ІМ–1 – англійською, а також знаходити опори в рідній мові; користуватися мовною здогадкою (про значення слова, граматичної форми), спираючись на контекст, на знайомі частини слова; помічати відмінності в мовних явищах і способах вираження думки; переносити на другу мову вміння працювати (знаходити значення слова у словнику, користуватися перифразами, виконувати різноманітні вправи тощо).

Список використаної літератури

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Нестеренко О.А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олег Афанасійович Нестеренко. – Одеса, 2012. – 21 с.
4. Ступак М.Г. Переваги застосування методу проєктів у процесі вивчення другої іноземної мови [Електронний ресурс] / М.Г. Ступак. – Режим доступу: <http://intkonf.org/stupak-mg-perevagi-zastosuvannya-metodu-proektiv-u-protsesi-vivchennya-inozemnoyi-movi/>.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=56821>.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2013.

Чёрная С.С. Особенности обучения второму иностранному языку студентов неязыковых специальностей

В статье проанализированы особенности обучения второму иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Выделен ряд принципов обучения второму ИЯ: принцип коммуникативной направленности обучения, принцип межкультурной направленности обучения второму ИЯ, принцип социокультурной направленности обучения, принцип личносно ориентированного обучения, принцип когнитивно - интеллектуальной направленности обучения, принцип использования контрастивного подхода в изучении второму иностранному языку, принцип параллельного развития всех видов речевой деятельности и принцип интенсификации изучения второму иностранному языку.

Ключевые слова: *первый иностранный язык (ИЯ–1), второй иностранный язык (ИЯ–2), принципы обучения второму иностранному языку (немецкому), студенты неязыковых специальностей.*

Cherna S. Peculiarities of teaching second foreign language to non-philology students

The article analyzes peculiarities of teaching a second foreign language to non-philology students. The status of foreign language is rising and foreign language proficiency is becoming a necessity. Thus, there is a demand for professionals who know two-plus foreign languages. The country requires highly skilled professionals with knowledge of foreign languages who can adequately participate in international economic activity and promote a new positive image of Ukraine in Europe as well as globally.

The importance of foreign languages as means of international communication is increasing. The above urges improvements in teaching methods when it comes to teaching foreign languages in universities; in particular, teaching the second foreign language (German) to non-philology students.

Based on the analysis of framework on the issue and practical data collected in the process of teaching non-philology students who learn German as their second foreign language, we can identify a number of principles in teaching a second foreign language. They are: communicative approach in language teaching, cross-cultural orientation in teaching a second foreign language, socio-cultural competence development, student-centered teaching, cognitive orientation in teaching, contrastive approach to second foreign language teaching, the principle of simultaneous development of all language skills, use of intensive method of language teaching.

Learning the second foreign language (German) is easier and faster as memorizing is boosted by introduction of reference points. The reference points are the following: sentence structures; lexical units similar in sound form, meaning, spelling or word formation; Roman alphabet; three basic verb forms; modal verbs; definite and indefinite articles and common rules of their usage; imperative mood; verbs with separable prefixes; future tense; forming Perfekt with the help of auxiliary verb haben.

These reference points can be used as a basis for learning German as FL2, especially at the beginning. It is also beneficial that knowledge and skills are transferred to the other language and boost learning at all language levels: phonetic, grammar, lexical, orthographic ones, as well as communication skills. The process of mastering the second foreign language can be significantly intensified when facilitated by the above mentioned principles.

However, it is worth mentioning that students who learn German based on their knowledge of English have certain difficulties in pronunciation, reading, intonation patterns; some words in English and German coincide in spelling and sound form but differ in meaning, so in fact they are so called translator's false friends; there are also difficulties connected with word order, article declination, verb declination, grammatical constructions etc.

Thus, students can learn German as their second foreign language faster and easier if they: refer to similarities in FL1 (English) and find parallels in their native language; use linguistic deduction to guess the meaning of a word or its grammar form based on the context and familiar morphemes; pay attention to differences in language and speech; employ their learning techniques (finding a word meaning in the dictionary, using periphrases, doing exercises etc.).

Key words: *first foreign language (FL1), second foreign language (FL2), principles of teaching the second foreign language (German), non-philology students.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 33 (86)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, А.О. Купіна
Технічні редактори: Н.А. Ананьїна, Ю.В. Волошина, О.В. Дрига

Підписано до друку 29.11.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 52,43. Обл.-вид. арк. 52,43. Тираж 500 пр. Зам. № 8-13Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.