

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 34 (87)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2014

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 : КПУ, 2014. – Вип. 34 (87). – 524 с.

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

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А.О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т.І. Сущенко

Заступник головного редактора:

кандидат педагогічних наук, доцент

Л.О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор

В.Й. Бочелюк

доктор педагогічних наук, доцент

А.В. Віндюк

доктор педагогічних наук, професор

О.І. Гура

доктор педагогічних наук, професор

О.І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І.М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А.І. Павленко

доктор філософських наук, професор

Л.М. Сіднєв

доктор педагогічних наук, професор

А.В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О.О. Фунтікова

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 6 від 26 лютого 2014 р.

© Класичний приватний університет, 2014

© Колектив авторів, 2014

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 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

М.М. ГОЛОВКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ
В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)..... 9

А.А. КОРОБЧЕНКО

МІСЦЕ ПРИРОДОЗНАВСТВА В НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНАХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (1786–1917 РР.) 16

О.В. СТАРОСТИНА

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Е. СТОУНСА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ 29

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Т.Д. АРАБАДЖИ

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СПОРТСМЕНІВ
ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ СПОРТИВНОЇ КАР'ЄРИ 34

В.І. БАБИЧ

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ 42

В.І. БАТАЛКІНА, К.О. АНДРЕЄВА

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА
“ІСТОРІЯ НАУКИ І ТЕХНІКИ” 47

Л.В. БАХМАТ

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 56

С.Б. БЄЛЯЄВ

СУТЬ І ЗМІСТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ 61

М.Ф. БИРКА

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 69

С.М. БОРХОВИЧ

ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРІВ ТЕОЛОГІЇ
З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ 75

Т.Ф. БОЧАРНИКОВА

КВАЗІПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ 80

Л.Г. БУДАНОВА

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ “МОНІТОРИНГ” ТА “МОНІТОРИНГ ОСВІТИ”
В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 85

С.Г. ВАВІЛІНА

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПАР-ТЕКСТІВ
У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ 92

Д.Д. ВІДОМЕНКО

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ ТА РЕДАГУВАННЯ 100

<i>О.В. ВІТЕР</i> ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УРЯДУ ІСПАНІЇ	107
<i>Н.П. ВОЛКОВА</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	112
<i>Т.А. ВОСКОБОЙНИК</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	120
<i>Л.М. ГЛІНЧУК</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДІВ	125
<i>В.В. ГНАТЮК, О.В. ГЕЛЕТА</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	133
<i>В.В. ГРИГОРАШ</i> КВАЛІМЕТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	140
<i>Ю.А. ГРИШКО, С.Ф. ГОНЧАРЕНКО, Г.М. ПЕТРОВА</i> РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТА ВЧИТЕЛІВ	147
<i>С.С. ДАНИЛЮК</i> ПОДКАСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ	153
<i>І.І. ДРАЧ</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	161
<i>В.О. ДУНДЮК</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ	169
<i>Т.М. ЖИДКИХ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ “КОЛЕДЖ – АКАДЕМІЯ” ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ КОМПЛЕКСОМ.....	177
<i>В.О. КОВАЛЬ</i> ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	183
<i>С.П. КОЖУШКО</i> ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	192
<i>Н.Ю. КОРИНЧУК</i> ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	199
<i>Д.В. КУДІНОВ</i> ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	206
<i>О.Б. КУЧМЕНКО</i> МІСЦЕ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	214

<i>Н.А. ЛЕОНЕНКО</i> ВПЛИВ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН НА ПРОЦЕС ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	219
<i>С.А. ЛИСЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	225
<i>А.І. ЛЯЛИНА</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ УКРАИНЫ.....	233
<i>Н.В. МАКОВЕЦЬКА</i> УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ	238
<i>О.І. МАРМАЗА</i> ФУНКЦІЯ ОРГАНІЗОВУВАННЯ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	245
<i>Л.П. МАСЛЮК</i> НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЁННЫЕ ТИПЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО	254
<i>Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА “КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ”	259
<i>З.А. ОСТАСЮК, Т.В. СМОКОВИЧ</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	264
<i>В.О. ПЕТРЕНКО</i> ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	272
<i>О.М. ПІДЛУБНА</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ.....	279
<i>Т.С. ПЛАЧИНДА</i> САМОКОНТРОЛЬ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	286
<i>С.В. ПОНІКАРОВСЬКА</i> ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ: ПРИКЛАД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	293
<i>М.А. РАДЧЕНКО</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	299
<i>Л.М. СЕРГЕСЬВА</i> ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	307
<i>Л.О. СУЩЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОГО ПОШУКУ” ЯК СКЛАДОВОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	316
<i>Р.В. СУЩЕНКО</i> ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗМІНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НОВОГО ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	326
<i>Р.О. ТАРАСЕНКО</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....	334

<i>В.В. ТАРАСОВА</i> РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ	341
<i>С.Є. ТРЕГУБ</i> ЩОДО МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВМНЗ	348
<i>К.В. ТРОФІМУК</i> СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА УСВІДОМЛЕННЯ СУТНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ	354
<i>С.М. ХАТУНЦЕВА</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	361
<i>А.І. ЧАГОВЕЦЬ, Ю.В. СИРОВА</i> СУЧАСНИЙ ВИХОВАТЕЛЬ ДНЗ: ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО НЬОГО	369
<i>Н.П. ШЕВЦОВА</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	376
<i>Л.Б. ШУМЕЛЬЧИК</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ГІРНИЧОГО ІНЖЕНЕРА В УМОВАХ ЗМІНИ ПАРАДИГМИ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ	385

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О.М. АКІМОВА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	393
<i>О.А. БОЧАРОВА</i> ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У БОЛГАРСЬКИХ ШКОЛАХ: НАПРЯМИ ЗМІН	398
<i>М.В. ВЕРХОВСЬКА</i> ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	405
<i>Г.О. ДОРОШ, Г.О. ТКАЧУК</i> РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	412
<i>А.М. КРАМАРЕНКО</i> ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	417
<i>О.Л. ПОЗДНЯКОВА</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ	439

ВИЩА ШКОЛА

<i>И.В. ГИРЕНКО</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	446
--	-----

<i>Н.М. ГРИБОК</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТОВНОЇ СКЛАДОВОЇ “ДУХОВНЕ ЗДОРОВ’Я” ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ	452
<i>О.І. ГУРА</i> МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	458
<i>Ю.Є. ДЕМІДОВА</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА	463
<i>І.М. ЗАБІЯКА</i> ІНФОРМАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	469
<i>О.С. КИЩАК</i> МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ	476
<i>В.М. КРАВЧЕНКО</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	481
<i>О.І. ЛЕПЬОХІНА</i> СТАН РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТОК КЛАСИЧНОГО ПРИВАТНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	490
<i>О.В. ЛИТВИНЕНКО</i> ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРЕД’ЯВЛЕННЯ ФАХОВИХ ТЕРМІНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ З ІНШОМОВНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ У ВНЗ	497
<i>Л.В. САЗАНОВИЧ</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ ВНЗ	504
<i>О.О. ФУНТИКОВА</i> ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ	510
<i>О.О. ЧЕВИЧЕЛОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	518

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті проаналізовано основні підходи до організації педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях, розглянуто позитивний та негативний історичний досвід проведення практики, який можна врахувати при вирішенні завдань сучасної освіти.

Ключові слова: педагогічна практика; етапи, завдання педагогічної практики; пробні уроки; базова школа; форма звіту.

У контексті модернізації освіти особливу увагу приділяють питанням підготовки та перепідготовки вчительських кадрів. Педагогічна освіта як ніколи гостро затребувана сучасним суспільством. Здійснюване на сучасному етапі введення багаторівневої системи педагогічної освіти у зв'язку з інтеграцією в європейський освітній простір можливе лише за умови збереження національних досягнень та історичних традицій у питаннях підготовки педагогічних кадрів. Дослідження минулого дає можливість передбачити основні тенденції розвитку в майбутньому, що повною мірою стосується й питань освіти. Провідні українські вчені: І. Бех, А. Бойко, В. Вихрущ, С. Золотухіна, В. Євдокимов, В. Луговий, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, Н. Побірченко, І. Прокопенко, О. Савченко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. – намагаються вибудувати цілісну історію розвитку педагогічної думки в Україні, осмислити її національні особливості й досягнення, переконливо довести величезне значення діячів минулого для втілення й розвитку національної системи освіти.

Мета статті – дати цілісну характеристику організації педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

Звернення до джерел педагогічної освіти дає змогу адекватно оцінити і зрозуміти сенс її сучасних завдань, визначити шляхи її вдосконалення. Для цілісної картини історичного досвіду в підготовці педагогічних кадрів важливе розуміння того, як це питання вирішувалося в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., у період глибоких перетворень у різних сферах суспільства, появи нових ланок державної системи освіти й оформлення її в самостійну галузь суспільного життя. Безперечний інтерес для дослідження цього питання становлять праці М. Пирогова, К. Ушинського та інших педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Відомі вчені цього періоду – В. Вахтеров, П. Каптерев, М. Корф, Д. Семенов, Д. Тихомиров – у своїх працях обґрунтовували необхід-

ність науково-практичної підготовки вчителя, розглядаючи її як єдність трьох основних напрямів: загальноосвітнього, загальнопедагогічного та практичного. Проблему підготовки вчителя в дореволюційних педагогічних семінаріях аналізували педагоги й громадські діячі досліджуваного періоду: В. Водовозов, Д. Тихомиров, В. Чарнолуський, М. Чехов, Г. Фальборк. Окремі аспекти підготовки народного вчителя висвітлювалися на сторінках педагогічних журналів “Російський учитель”, “Російська школа”, “Вісник виховання” тощо. У другій половині XIX ст. постало питання не тільки про теоретичну підготовку вчителів народних шкіл, а й про практичну, з наданням провідної ролі в цій підготовці педагогічній практиці. К. Ушинський, говорячи про навчальний аспект педагогічної практики, радив включати в практичну підготовку майбутніх учителів пробні уроки, які сприяли б виробленню у вихованців необхідних професійних умінь, навичок, оволодінню таємницями педагогічної майстерності. В. Водовозов, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський, Д. Семенов та ін. вбачали в педагогічній практиці одну з необхідних форм ефективної підготовки вчительських кадрів, вважаючи її основою загальної підготовки вчителя народної школи. Після серії пробних уроків у перші роки навчання в учительських семінаріях на передвипускному та випускному курсах наставав період самостійної педагогічної практики. Така організація педагогічної практики, на думку К. Ушинського, допомагала вихованцям краще опанувати “методи викладання”, а також зрозуміти специфіку своєї майбутньої спеціальності. У другому класі практика в базовій школі починалася з другого півріччя. Вихованці брали участь в організації навчально-виховного процесу у школі та були присутні на уроках як спостерігачі. У третьому класі практичні заняття розширювалися як за обсягом, так і за видами, а саме: вихованці виконували роль помічника вчителя базової школи; брали участь у конференціях з розбору практичних уроків; самостійно проводили уроки; складали тижневі програми та протоколи; проводили залікові уроки в базовій школі; складали педагогічні звіти; писали річні твори на літературно-педагогічні теми та брали участь у їх обговоренні на конференціях [10, с. 343]. Така різноманітність етапів практики передбачала поєднання теоретичних і практичних знань з педагогіки, а також реалізацію загальноосвітніх знань на практиці з предметів семінарії та народної школи. Слід зазначити, що практичні заняття другого класу в учительських семінаріях, хоча й мали пасивний характер, були насправді активними щодо засвоєння загальноосвітніх та професійних знань, готували другокурсників як до майбутньої професії, так і до практичної діяльності на третьому курсі. Наступний етап педагогічної практики, на третьому курсі, був пов’язаний з підготовкою та проведенням пробних уроків. Цьому виду діяльності приділяли особливу увагу, оскільки саме тут поєднувалася загальна та професійна підготовка при складанні плану уроку та його проведенні [5]. У всіх провідних учительських семінаріях розглянутого періоду пробні уроки вважалися найважливішою частиною всієї практики. Усі попередні види практики значною мірою були підготовкою до проведення семінаристами самостійних уроків. При проведенні пробних уроків семінаристи по-справжньому усвідомлювали свою

спеціальність, перевіряли свою підготовленість і педагогічні здібності. Вихованець учительської семінарії, який уже дав пробні уроки, вважав себе більше вчителем, ніж вихованцем. Турбота викладачів учительських семінарій про пробні уроки вихованців виражалася в ретельній їх підготовці. Аналізуючи досвід організації та проведення пробних уроків у народній школі, М. Демков зазначав, що за тиждень до уроку вихованець отримував від учителя базової школи тему свого майбутнього уроку та від наставника семінарії – вказівки, як правильно його розробити [3]. Вихованець повинен був докладно вивчити зміст уроку, познайомитися з методичними посібниками з відповідного розділу навчального плану, детально ознайомитися з класом і скласти план-конспект уроку. Розроблений план-конспект уроку надавався наставнику учительської семінарії з подальшим його захистом. Серед викладачів учительських семінарій тривала суперечка про характер плану-конспекту уроку. Офіційно, за інструкціями Міністерства народної освіти, від вихованців вимагався докладний запис ходу майбутнього уроку з включенням до нього як запитань, так і передбачуваних відповідей учнів [6]. Це викликало заперечення багатьох викладачів учительських семінарій, оскільки такий план-конспект вимагав великої витрати часу як вихованців, так і їх керівників, обмежуючи ініціативу того, хто дає урок. На думку досвічених викладачів, докладний конспект уроку ніколи не може відповідати дійсному ходу уроку, а вихованця це буде тільки плутати. Тому педагоги вимагали скороченого конспекту з послідовним записом лише питань до учнів, а також прийомів роботи вчителя. Однак інші викладачі вважали, що складання докладного плану уроку змушує вихованця вдуматися в усі деталі теми, що вивчається. На їх думку, вихованець краще проведе урок, якщо у нього буде докладний план, тому викладачі семінарії зможуть запобігти будь-яким помилкам. Вони переконували, що детально розроблений план-конспект не обмежує ініціативу вихованців, а навпаки, залишає достатнє місце для прояву винахідливості, ініціативи, педагогічного такту. До педагогічної практики вихованців учительських семінарій, крім пробних уроків, входили також і додаткові уроки, які проводилися під час чергувань по школі. І хоча вони проводилися більш самостійно, без докладного конспекту, по суті, вони мало чим відрізнялися від пробних уроків. Ретельність підготовки та висока відповідальність семінаристів за свої уроки забезпечували високу якість професійної підготовки майбутніх учителів. Пробні та додаткові уроки семінаристів обговорювалися на спеціальних педагогічних конференціях, які проходили в кінці тижня під керівництвом директора, а іноді – когось із наставників учительської семінарії. Успішному проведенню педагогічної практики сприяв той факт, що семінаристи мали можливість проходити практику не в сторонньому навчальному закладі, а в установах, що були органічно пов'язані з учительською семінарією, тобто в базових початкових школах [8]. На пробні уроки в учительських семінаріях за інструкцією відводилося 280 годин у розкладі [6]. Приблизний розподіл був таким: 6–8 годин – вправління у викладанні (проведення пробних уроків), 180–200 годин – спостереження за тим, як викладають інші (присутність на уроках товаришів), 60–80 годин – обговорення

уроки, які давали товариші (присутність на конференціях). Дуже мало місця займала власне практична робота – менше ніж 3%. Спостереження за практичною роботою інших і обговорення її займало 97% усього часу, відведеного на пробні уроки. Виходила, за влучним висловом А. Арсенїва, “практика вприглядку”. На шлях збільшення кількості пробних уроків, усупереч інструкціям Міністерства народної освіти, встали кращі вітчизняні вчительські семінарії. Так, вихованці Московської учительської семінарії давали від 6 до 9 уроків на тиждень. Пробні уроки розподілялися таким чином: 3 – на російську й церковнослов’янську мову, 2 – на арифметику, 1 – на читання статей з родиноведення та російської історії, 1 урок в один тиждень на письмо, а в інший тиждень – на спів. Таким чином, вихованці третього класу за рік встигали дати до 170–190 пробних уроків, а кожен з них – до 10–12 уроків [7, с. 31]. Цієї кількості уроків вважалося цілком достатньо, щоб скласти правильне уявлення про педагогічні здібності кожного практиканта. Відповідно до інструкцій Міністерства народної освіти, в міністерських учительських семінаріях пробні уроки проводилися таким чином: кожен з уроків, який давав вихованець учительської семінарії, припадав на новий навчальний предмет або принаймні на новий розділ цього навчального предмета [6]. Так, наприклад, вихованець у вересні давав урок з навчання грамоти, у жовтні – урок усного рахунку в другому класі, у грудні – урок граматики в четвертому класі [9, с. 93]. Кожен пробний урок не був пов’язаний з попередніми й наступними уроками, тобто був окремим. Природно, що такі окремі уроки не сприяли цілісній спрямованості підготовки майбутніх учителів. Для підвищення якості проведених уроків у вчительських семінаріях вирішили піти шляхом заміни одиничних уроків системою уроків, збільшуючи кількість пробних уроків. Вирішення цього завдання здійснювалося таким чином: вихованець протягом одного тижня давав усі уроки з російської мови та чистопису, протягом іншого тижня – усі уроки арифметики, всі уроки Закону Божого – протягом третього тижня, а гімнастики, співу та ручної праці – протягом четвертого тижня [1, с. 52]. Заміна одиничного уроку системою уроків виявилася одним з кращих шляхів до значного збільшення кількості пробних уроків. Багато педагогів вважали, що якщо замість кожного одиничного пробного уроку ставити в розклад 5–6 таких самих послідовних уроків, то підготовка до кожного з них для вихованця значно полегшується. Для того, щоб уроки були ґрунтовними, навіть у тих семінаріях, де кожен вихованець давав до 40 пробних уроків, контроль за підготовкою вихованця до уроку входив в обов’язки наставників учительської семінарії. Причому завжди дотримувалися такого правила: вихованець семінарії тільки в тому разі допускався до проведення уроку, коли на конспект його уроку була накладена віза відповідного наставника учительської семінарії. Від наставника вимагалася перевірка всіх так званих “дрібниць” конспекту пробного уроку. Якщо по ходу уроку був потрібний запис на дошці, він повинен був перевірити, наскільки вихованець правильно та красиво це виконує; якщо було необхідне читання практикантом тексту, наставник перевіряв, наскільки правильно його підопічний вимовляє всі слова й чи достатньо виразно читає. Методист також переві-

ряв дидактичні посібники, виготовлені практикантом до уроку. Вихованці добре знали ці вимоги та спеціально тренувалися, перш ніж надати на затвердження конспект уроку. Суворо діяло правило: недостатньо підготовленого до пробного уроку не допускати. Отримавши від наставника допуск у вигляді відмітки на конспекті уроку, вихованець починав розучувати свій конспект. Керівники педпрактики вимагали, щоб вихованець вільно проводив урок, не заглядаючи в конспект, або підглядав у нього тільки при переході від одного виду роботи до іншого. Саме з такою підготовкою вихованець приходив до школи для проведення пробного уроку. Даючи урок, вихованець виконував усі обов'язки вчителя: встановлював робочий порядок, пояснював, запитував учнів, підтримував дисципліну. Присутні на уроці вчитель школи та наставник семінарії без особливої необхідності не втручалися в його роботу. Наставник семінарії відвідував тільки окремі пробні уроки вихованців. Вихованець часто давав пробний урок у присутності тільки вчителя та 1–2 товаришів, причому роль шкільного вчителя не обмежувалася тільки цим. Він дуже часто був першим радником практиканта в складанні плану уроку й відповідальною особою в обговоренні з ним результатів уроку [4]. При виборі вчителів для керівництва практикою семінаристів чималу увагу приділяли тому, щоб ці вчителі були найбільш освіченими й досвідченими з усіх учителів початкових шкіл регіону. Відповідно до чинних вимог, вони повинні були мати більш ґрунтовні, ніж для звичайної роботи, пізнання в галузі педагогіки, високий рівень поваги до своїх вихованців і захоплення педагогічною роботою [2]. Учителі-наставники повинні були доброзичливо ставитися до практикантів, бути чуйними й поважними спостерігачами. Кожен пробний урок докладно розбирала особлива комісія, що складалася з директора, методиста з предмета, вчителів школи та вихованців третього класу. Першим висловлювався з приводу свого уроку сам практикант, викладаючи мету свого уроку та відзначаючи ті недоліки, які він помітив на своєму уроці. За ним висловлювалися вихованці третього класу, далі – учитель школи і, нарешті, – наставник, який, зазначивши недоліки уроку, зупинявся на позитивних моментах. Кожне зауваження, висловлене вихованцями, докладно розбиралося наставником семінарії. При цьому зверталася увага на те, щоб вихованці кожне із зауважень підтверджували прикладами, з яких було б видно справедливість зробленого зауваження. Наприкінці розбору директор висловлював загальний висновок про урок і за згодою наставника й учителя школи виставляв оцінку за урок. Окрім підготовки та проведення уроків, вихованець учительської семінарії зобов'язаний був ходити в період педагогічної практики з дітьми свого класу на прогулянки, екскурсії, розповідати історію рідного міста, повідомляти доступні відомості з географії, брати з бібліотеки семінарії книги і надавати своїм учням, займатися з ними гімнастикою й читанням уголос дитячих книг тощо. Таку роботу проводили Д. Семенов і В. Флеров у своїх семінаріях. Вони наголошували на необхідності попереднього навчання семінаристів читання казок дітям, показу та пояснення картинок тощо [11, с. 173]. Керівництво іграми дітей, проведення з ними таких позакласних заходів, як прогулянки, читання дитячих книг, показ та пояснення картин, катання на лижах, підготовка свят то-

що, були доступними й дуже цінними видами роботи майбутніх учителів з дітьми.

Одним з важливих аспектів проведення педагогічної практики були підсумкові конференції, на яких семінаристи навчалися висловлювати свої думки логічно, в правильній формі, переконливо, що допомагало знаходити позитивні моменти у викладанні своїх товаришів і правильно судити про методи та форми навчання. Успішність практичних уроків кожного семінарста обговорювалася та оцінювалася балами на особливих нарадах керівників після кожної окремої конференції, а в кінці навчального року – на особливому засіданні [4]. “Учительська справа, – писав В. Флеров, – це перш за все практична справа, мистецтво, а будь-яке мистецтво – це те, що слід робити практично. Важливість практичного вивчення будь-якого мистецтва зрозуміло з того загальновідомого факту, що можна на відмінно знати теорію того чи іншого мистецтва та абсолютно не вміти застосовувати його на практиці, і те, наскільки легко пізнати теорію будь-якого мистецтва, настільки важко навчитися здійснювати його на практиці” [11, с. 176]. Після закінчення педагогічної практики кожен семінарст писав звіт директору семінарії про свої заняття та спостереження. У звіті зазначали таке: що пройдено в школі протягом тижня у своєму класі; які були самостійні роботи; які уроки були проведені самим практикантом (опис їх змісту, посібників та додаткової літератури, якими користувався на уроках, прийоми викладання та досягнуті результати); вчинки учнів школи й заходи, що були вжиті вчителем [4, с. 41]. Перебуваючи на практиці, семінаристи повинні були показати насамперед своє вміння планувати уроки та навчальну роботу на тиждень. Особливу увагу звертали на методичні знання й уміння оптимального їх застосування. Педагогічна практика давала змогу виявити здібності семінаристів, їх професійні знання, вміння, навички, вчила аналізувати й обирати підручники та методичну літературу до них. Крім того, підготовка до уроку передбачала наявність глибоких загальноосвітніх знань з предмета.

Висновки. Таким чином, проведення педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях давало можливість об’єднати загальноосвітню, загальнопедагогічну, практичну підготовку слухачів вчительських семінарій досліджуваного періоду. Педагогічна практика була завершальною інтеграційною ланкою професійної та практичної підготовки вчителя.

Список використаної літератури

1. Анастасиев А.И. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц / А.И. Анастасиев. – М., 1915. – Часть I. Законоположения и распоряжения о начальных народных училищах. – 185 с.
2. Антосюк О. Учительские семинарии / О. Антосюк // Русская школа. – 1913. – № 7. – С. 25–38.
3. Демков М.И. Уроки в народной школе. Краткое методическое руководство с рядом примерных уроков для народных учителей и учительниц, учительских семинарий / М.И. Демков. – М., 1915. – 248 с.
4. Ельницкий К.Е. Из записной тетради старого учителя. Педагогические заметки / К.Е. Ельницкий. – СПб., 1913. – 196 с.
5. Зикеев Н.В. Деятельность Д.Д. Семенова в учительской семинарии / Н.В. Зикеев // Советская педагогика. – 1946. – № 4. – С. 48–65.

6. Литвинов С.Д. Выписки из исторического обзора деятельности Министерства народного просвещения (1800–1902 гг.) / С.Д. Литвинов. – Полтава, 1906. – 320 с.
7. Московские женские педагогические курсы Д.И. Тихомирова : отчет за 1912 год. – М., 1913. – 289 с.
8. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917 гг.) / А.В. Ососков. – М., 1982. – 230 с.
9. Сборник постановлений и распоряжений по учительским институтам, учительским семинариям и низшим учебным заведениям Московского учебного округа : в 2-х ч. – М., 1895. – Ч. 1. – 246 с.
10. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования в Харьковской учительской семинарии / Д.Д. Семенов // Народная школа. – 1878. – № 5. – С. 343–382.
11. Флеров В. О специально-практической подготовке воспитанников учительской семинарии / В. Флеров // Русская школа. – 1901. – № 4. – С. 173–199.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2014.

Головкова М.М. Особенности организации педагогической практики в учительских семинариях (историко-педагогический аспект)

В статье проанализированы основные подходы к организации педагогической практики в базовых школах при учительских семинариях, рассмотрен позитивный и негативный исторический опыт проведения практики, который можно учитывать при решении задач современного образования.

Ключевые слова: педагогическая практика, этапы, задачи педагогической практики, пробные уроки, базовая школа, форма отчета.

Golovkova M. Features of organization of pedagogical practice in teaching seminaries (historical and pedagogical aspect)

On the basis of study and analysis of process of organization of pedagogical practice of future teachers in the teaching seminaries of end XIX beginnings of XX century are selected main positions of the best organization of practical preparation of seminarians: scientific requirements to information which is studied; connection of theoretical and practical preparation of future teachers; obligatory presence of base initial school at a teaching seminary, that allows better to carry out professional preparation in a seminary; clear organization of lead through of pedagogical practice. Analysis of works of V. Vodovozova, D. Semenova, N. Korfa, S. Miropol'skogo, M. Demkova allowed to select basic directions of unity of general theoretic, general pedagogical and practical preparation of teachers in a pre-revolution teaching seminary: connection of theoretical employments of seminarians with practical activity at initial school; organization of the thematic looking after the processes of teaching and education at initial school; to organize of excursions; Study of methods, receptions of teaching at initial school; participating in pedagogical conferences and in final conferences; writing of works on pedagogical themes on which it is possible to check up theoretical and practical knowledge's and do the analysis of own pedagogical activity in the period of practice at initial school; to organize lessons without teachers, work with students after lessons. Analysis of literature on preparation of teachers for initial schools, organization and lead through of pedagogical practice in teaching seminaries in XIX–XX century allowed to draw conclusion: the study of pedagogical experience of scientists helps to select basic directions and decide the problem of the best preparation of students of pedagogical educational establishments in modern terms.

Key words: pedagogical practice, stages, tasks of pedagogical practice, trial lessons, base school, report.

УДК 373.5.016:502 “1786/1917”

А.А. КОРОБЧЕНКО

МІСЦЕ ПРИРОДОЗНАВСТВА В НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (1786–1917 РР.)

У статті проаналізовано структуру навчальних планів вітчизняної загальноосвітньої школи (1786–1917 рр.) та визначено місце в них природознавства. Доведено, що навчальні плани загальноосвітніх шкіл зумовлювалися загальнокультурними, політичними та соціально-економічними чинниками й підпорядковувалися спеціальним законодавчим актам про базові основи системи освіти в Російській імперії.

Ключові слова: навчальний план, початкові школи, середні школи, природознавство, природничі дисципліни.

Природнича освіта являє собою складну систему, яка є результатом взаємодії двох систем, що розвиваються, – системи природничих наук й освітньої системи. Актуальність вивчення розвитку природничої освіти в системі загальної освіти зумовлена соціальною потребою в природничо-науковій підготовці учнів, здатних вирішувати найгостріші проблеми сучасності. Краще зрозуміти генезис шкільної природничої освіти нам допоможе ґрунтовний аналіз структури навчальних планів вітчизняних загальноосвітніх шкіл досліджуваного періоду.

Дослідженню генезису шкільної природничої освіти присвячені праці таких науковців, як О. Біда, Н. Васильєва, Л. Гуцал, А. Мартін, Л. Никитюк, Т. Собченко, І. Шоробура та ін. Розкриваючи той чи інший період у розвитку шкільної природничої освіти, висвітлюючи діяльність тих чи інших типів навчальних закладів, автори звертаються до аналізу навчальних планів.

Порівняльний аналіз навчальних планів різних типів російських дореволюційних, зарубіжних і радянських шкіл здійснив М. Веселов (1939 р.) [5]. Особливості навчальних планів гімназій м. Києва першої половини ХІХ ст. вивчала Г. Івашина. Проблему побудови навчальних планів загальноосвітньої школи в дореволюційній Росії досліджував С. Черепанов (1951 р.). Порівняльний аналіз навчальних планів чоловічих і жіночих середніх навчальних закладів (до 1917 р.) здійснено Е. Днепров (2011 р.) [7]. У цих працях виявлені певні тенденції в розвитку навчальних планів вітчизняної школи досліджуваного періоду. Натомість проблема визначення місця природознавства в навчальних планах вітчизняних загальноосвітніх шкіл потребує свого дослідження.

Мета статті – проаналізувати структуру навчальних планів вітчизняних загальноосвітніх шкіл (1786–1917 рр.) і визначити в них місце природознавства.

“Питання “чого навчати” та “як навчати” протягом історії користувалося постійною увагою з боку педагогів, філософів і політичних діячів. Віра в силу виховання то посилювалася, то послаблювалася, але ніколи не зникала”, – зазначав М. Веселов [5, с. 9]. Саме питання “чого навчати” посідає центральне місце в навчальному плані. З усього розмаїття наук потрібно обрати найголовніше.

У сучасному розумінні “навчальний план – документ, в якому встановлено кількість років навчання, перелічено навчальні предмети, визначено послідовність їх вивчення за роками навчання, зазначено кількість годин, яка відводиться на кожний предмет у кожному класі (на курсі). Відповідно до навчального плану складаються програми і підручники, визначається тривалість і структура навчального року, штату педагогів, забезпечується державне фінансування навчальних закладів. Навчальні плани розробляються для різних типів шкіл, професійних навчально-виховних закладів” [9, с. 204].

Природознавство як навчальний предмет увійшло у вітчизняну школу з прийняттям Статуту 1786 р. У цей час у Росії бурхливо розвивалися промисловість, торгівля, розширювалися внутрішній і зовнішній ринки. Згідно із Статутом, передбачалося два типи училищ: малі народні училища в повітових містах з дворічним навчанням (2 класи) та головні народні училища в губернських містах з п’ятирічним курсом (4 класи, причому 4-й клас дворічний). Природничі дисципліни вивчали в 3-му та 4-му класах, вони були представлені: в 3-му класі – загальною європейською географією та землеписом Російської держави; в 4-му класі – Статутом передбачалося “преподавать Российскую Историю, Географию всеобщую и математическую с задачами на Глобусе; также основы Геометрии, Механики, Физики, Естественной Истории и Гражданской Архитектуры; полагая из наук Математических на первый год Геометрию и Архитектуру, а на второй Механику и Физику...” [4, с. 138].

При Першому головному народному училищі в Петербурзі, згодом перетвореному в учительську семінарію, була підготовлена перша група із 25 вчителів природознавства. Першим методистом і вчителем майбутніх викладачів був академік В. Зуєв (1754–1794 рр.).

Для проведення занять з природознавства головні народні училища повинні були мати наочні посібники (колекції, основу яких мав становити місцевий матеріал, геометричні тіла, математичні й фізичні прилади, моделі). Насичення програмного матеріалу відомостями практичного, прикладного характеру було визначальною ознакою розвитку шкільного природознавства того часу. На подальший розвиток шкільної природничої освіти істотно впливали соціально-економічні та політичні умови, що склалися в Росії на початку ХІХ ст. Це був час “відчутного хитання ґрунту під тронем самодержавства, коли в зв’язку із зростанням промислових підприємств і внутрішньої та зовнішньої торгівлі посилювався розклад кріпосного ладу” [15, с. 41].

Розвиток капіталістичних відносин, розширення ринків, зростання промисловості підштовхували владу до проведення заходів, що сприяли б покращенню шкільної справи. На початку ХІХ ст. у Росії було проведено шкільну реформу, яка значно просунула вперед справу народної освіти. У 1802 р. було створено Міністерство народної освіти. Незабаром воно розпочало підготовку шкільної реформи. У 1804 р. були видані “Статут університетів” і “Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам”. У “Статуті навчальних закладів” система шкіл загальної освіти була представлена як єдина загальнонародна система, що складалася з університетів у кожному

окрузі, гімназій у кожному губернському місті, повітових училищ у кожному повіті, приходських – у містах і селах. Цією ліберальною реформою проголошувався принцип всестановості освіти та наступності усіх її ступенів [6].

На жаль, головна увага влади була звернена не на поширення грамотності серед широких верств населення, не на початкову школу, а на ті ланки шкільної системи, які обслуговували переважно дворянство, – гімназію та університет. Безстанова, згідно із Статутом, шкільна реформа по суті була дворянською. Фактично реалізація Статуту зводилася до того, що головні народні училища були перетворені в гімназії. Малі народні училища реорганізовано у нижчі школи двох типів: приходські (парафіяльні) однокласні з нижчим елементарним курсом і повітові двокласні з вищим елементарним курсом були пристосовані до їх перетворення, перших – у гімназії, других – у повітові училища. Що стосується приходських училищ, то вони створювались переважно в містах. Питання про створення сільських приходських училищ не було оформлено організаційно, в чому одразу ж виявився декларативний характер Статуту 1804 р.

За реформою 1804 р. природознавство увійшло як навчальний предмет до трьох типів шкіл: приходських, повітових та гімназій. Навіть у програмі приходських училищ було наявне читання книги “Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья”. Метою такого читання, згідно із Статутом, було: “Доставить детям земледельческого и других состояний сведения, им приличные... дать им точные понятия о явлениях природы и истребить в них суеверия и предрассудки” [15]. Статут передбачав необхідність наочних посібників для викладання курсу природничої історії.

На думку С. Черепанова, в оновленій системі народної освіти найбільший інтерес становлять навчальні плани повітових училищ і гімназій, між якими також була встановлена наступність. Курс навчання в повітових училищах був дворічним, у гімназіях – чотирирічним. Повітове училище, згідно із Статутом, повинно було існувати в кожному повітовому місті. Але, як зазначав С. Рождественський, у 1808 р. на 486 повітових міст було відкрито всього 126 повітових училищ [10, с. 64]. У повітовому училищі при двох учителях викладались Закон Божий, “должности человека и гражданина”, граматики російська і “місцевої мови”, чистописання, загальна й російська географія, загальна і російська історія, арифметика, початкові відомості з геометрії, фізики, природознавства (природнича історія) і технології, що мають стосунк до місцевої промисловості, малювання. На природничу історію відводилось у другому класі 3 години на тиждень. Основною метою гімназій була підготовка до університетів. Тому й навчальний план повинен був відповідати цій меті, у зв'язку з чим на природознавство в ньому відводилось у 3-му та 4-му класах по 4 години на тиждень.

Аналізуючи навчальний план гімназій, бачимо, що він був сильно переважаний і включав велику кількість предметів: латинська, французька і німецька мови, додаткові курси історії і географії, статистика загальна і Ро-

сійської держави (статистичні дані економіко-географічного характеру), природнича історія, дослідна фізика, чиста і прикладна математика, початковий курс філософії й політичної економії. Природнича історія повинна була викладатися з “приноровлением оной к начальным основаниям сельского и лесного хозяйства”, причому наочно. Кожна гімназія повинна була мати “собрание естественных вещей всех трех царств природы, потребных к изъяснению и наглядному познанию естественной истории, особливо ж всех естественных произведений той губернии, в коей гимназия находится”.

Статут також рекомендував для більш успішного викладання проводити з учнями прогулянки (екскурсії), на яких “учитель естественной истории и технологии собирает травы, различные роды земель, камней и разъясняет их свойства и отличительные признаки. В зимнее время сей учитель с частью своих учеников осматривает в городе фабрики, мануфактуры и мастерские художников, дабы предметы, которые он преподает по сей части, объяснить практикою: ибо рисунки и описание не могут дать ясного и достаточного о том понятия”. Велика увага до такої форми навчання, яка ґрунтувалась на безпосередньому сприйнятті об’єктів і явищ, що вивчаються в природній або штучно створеній обстановці, була цілком виправдана у світлі утилітарних цілей освіти і професійної підготовки гімназистів. Загалом, “наявність у навчальному плані гімназії 1804 р. політичних і природничих наук робить його, незважаючи на недоліки, одним з найбільш прогресивних за задумом планів 3-поміж тих, які затверджувались царською владою” [13, с. 158].

Є. Мединський зауважив, що “шкільна реформа 1804 р. була прогресивним явищем в історії освіти Росії: Росія збагатилася трьома університетами і декількома десятками гімназій; була створена мережа повітових училищ; молодь знайомилася у гімназіях та університетах з прогресивною на той час раціоналістичною філософією тощо. В основу навчання були покладені прогресивні принципи, які дали свої плоди” [8, с. 344].

Таким чином, завдяки реформі відбулося збільшення навчального часу, що відводився на вивчення природничих наук у розмірі 6 тижневих годин, за рахунок проведення великої кількості уроків фізико-математичного циклу й природничої історії, причому викладання останньої вводилося як у молодшому (повітові училища), так і в старшому віці (гімназії). Одночасно дещо зменшується час на вивчення загальної й Російської географії, яка об’єдналась в один предмет.

Після 1812 р. у політиці влади в галузі освіти відбувається відхід від прогресивних положень Статуту 1804 р. На перший план виходить релігійно-моральна освіта учнів. Гімназії стають привілейованими навчальними закладами, де навчаються діти дворян. Із шкільних програм виключаються науки суспільні як такі, що сприяють вільнодумству. Курс природничої історії скорочується майже удвічі, а у 1819 р. і зовсім виключається з повітових училищ “по излишеству”. У гімназіях цей предмет переводиться у розряд необов’язкових. Кількість годин на його вивчення не визначена. З 1819 р. в школах була уведена плата за навчання. Замість живого, цікавого підручника

В. Зуєва “Начертание естественной истории” (1786 р.) у школах починають застосовувати підручники, написані сухою мовою й насичені голою систематикою. Учням доводилось без будь-яких наочних посібників вивчати систематику з великою кількістю таксономічних підрозділів. Учіння перетворювалось у суцільне зубріння. Звідси цілком зрозуміле негативне, навіть відразливе ставлення до природознавства, яке спостерігалось у більшості учнів.

Микола I, який вступив на престол у 1825 р., займався централізацією влади, русифікаторством, уведенням цензури в галузі освіти, поверненням до становості, що була традиційною для Росії [12, с. 37]. За його володарювання в 1828 р. був виданий новий шкільний Статут, згідно з яким зв'язок гімназій з повітовими училищами був знищений, і замість єдиної шкільної системи (приходські училища – повітові училища – гімназії) створено дві системи: система елементарної освіти (приходське дворічне училище і як його продовження – повітове училище з трирічним курсом) і відірвана від цих шкіл система середньої і вищої школи (гімназія з 7-річним курсом і університет). Кожен шкільний ступінь призначався для певного стану (гімназія переважно для дітей дворян).

У цей період репресії царського уряду в галузі народної освіти в Україні виявилися в тому, що нові початкові школи для трудящих у всіх губерніях не створювалися. Середні навчальні заклади, повітові й духовні училища, закриті дворянські навчальні заклади відкривались переважно в північно-східних губерніях (Полтавській, Чернігівській, Харківській). У західних губерніях (Подільській та Волинській) уряд найбільшу увагу приділяв створенню духовних училищ, закритих пансіонів для дворян.

Якщо аналізувати навчальні плани гімназій, то кількість предметів природничо-наукового циклу значно скорочувалась, а викладання природничої історії зовсім виключалось з їх розкладу. Головною причиною видалення шкільного природознавства було ставлення влади до цієї “небезпечної” науки.

І хоча Статут 1828 р. виключив природознавство з навчальних планів початкової й середньої школи, перервав становлення природничої освіти в системі навчальних закладів міністерства народної освіти, тим не менше, цей процес був продовжений у кадетських корпусах, де згідно із Статутом 1830 р. серед інших навчальних дисциплін передбачалось викладати: арифметику, алгебру, геометрію, тригонометрію, аналітичну геометрію, механіку, природничу історію, фізику, хімію, російську і загальну географію, статистику. Загалом же природничі предмети становили незначний відсоток у 8-річному навчальному курсі, де було багато інших загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Згодом програми кадетських корпусів зазнали певних змін. У середині 1840-х рр. з переліку предметів, які викладались у загальному класі, була усунена аналітична геометрія, але додані зоологія і біологія. Крім того, в спеціальних класах ті, хто готувався служити в артилерії або інженерних частинах, вивчали диференційне й інтегральне числення, основи механіки й гідравліки, розширені курси фізики й хімії, фортифікацію.

У 1839 р. при гімназіях були відкриті реальні класи та відділення з метою “доставить производителю новому классу новые средства к приобретению технических познаний” [3]. У цих класах викладали практичну хімію і практичну механіку, а на відділеннях – природничу історію.

Реакція періодично змінювалась певними ліберальними послабленнями. Наприкінці 1840-х рр. був переглянутий Статут гімназій і училищ повітових і приходських на предмет його більш суттєвого пристосування до потреб капіталістичного господарства, що стрімко розвивалось.

З початку 1852/53 н. р. гімназії були переведені на три типи: з природничою історією та законодавством; із законодавством без природничої історії; з грецькою мовою без законодавства і природничої історії.

Саме в 1852 р. природничу історію в повному обсязі повертається до школи. Цей предмет уведений новим шкільним Статутом у навчальні плани гімназій. Уперше були складені навчальний план і програма, яка визначала зміст цього навчального предмета. При цьому змінювалась послідовність вивчення предметів курсу природничої історії порівняно з прийнятою раніше (нежива природа – рослини – тварини – людина). Уведення до гімназичного курсу природничої історії було необхідно тому, що тим самим відчутно було б полегшено детальне й ґрунтовне вивчення природничих наук для студентів фізико-математичного і медичного факультетів. Цією ж обставиною пояснюється і поява курсу “Анатомія і фізіологія людини”, який раніше вивчали лише у вищих навчальних закладах.

Друга половина XIX ст. ознаменувалась сходженням на російський престол Олександра II. Це час скасування кріпацтва і цілої серії реформ, що стосувались усіх аспектів суспільного життя. Першочерговим завданням було й реформування освіти, оскільки більшість невдач пов’язувались з неосвіченістю, насамперед, нижчих і середніх верств населення. Суспільство почало розуміти, що без освіти не може бути руху вперед. У періодиці того часу розгорнулася жвава дискусія про те, якою вона повинна бути. Висувалась вимога щільної мережі початкових шкіл, підвищення грамотності населення. Прогресивні педагоги 60-х рр. XIX ст. вимагали, щоб початкова школа стала дійсно народною, охоплювала всі верстви населення й була послідовно пов’язана із середньою.

У галузі середньої школи найгострішим у 60-ті рр. XIX ст. було питання про її характер, класичний або реальний напрям. Прибічники класичної освіти зазначали, що: 1) класична гімназія є підготовчим ступенем до університету і 2) класицизм має більше освітнє значення, надаючи формального розвитку (а саме сприяє розвитку пам’яті, привчає до систематичного мислення). Захисники реальної освіти підкреслювали життєвий характер реальної школи, необхідність достатніх відомостей з математики, фізики, природознавства, знання нових мов. Вони цінували загальноосвітній характер реальної школи за те, що вона надає багато необхідних для життя знань, і відзначали, що при загальноосвітньому характері реальної школи вона може слугу-

вати підготовчим ступенем для вищої спеціальної освіти не лише не гірше, а й краще, ніж класична гімназія.

“Положення про початкові народні училища” від 14 червня 1864 р. ліквідувало державно-церковну монополію на освіту. Тепер відкривати й утримувати початкові школи дозволялось як громадським установам, так і приватним особам. Природознавство в початкових школах практично не викладалось.

Статут середньої школи – “Статут гімназій і прогімназій” (прийнятий 19 листопада 1864 р.) – уводив принцип рівності всіх верств і віросповідань, але запроваджував плату за навчання. Гімназії були поділені на класичні та реальні. Класичним гімназіям надано значну перевагу: ті, хто їх закінчував, могли вступати до університету і в інші вищі навчальні заклади. Ті, хто закінчував реальну гімназію, могли вступали лише у вищі технічні навчальні заклади. У класичних гімназіях (з двома давніми мовами та однією давньою мовою) викладались, головним чином, гуманітарні дисципліни, а в реальних – природничі (пізніше реальні гімназії були замінені реальними училищами). У реальних гімназіях природнича історія залишились у всіх класах, а в класичних і напівкласичних – лише в трьох молодших. У класичних гімназіях: у 1-му і 2-му класах – зоологія; в 1, 2, 3-му класах – ботаніка; в 3-му класі – фізика земної кулі. У реальних гімназіях: в 1, 2, 3-му класах – зоологія і ботаніка; 4-му – фізика земної кулі; в 5-му і 6-му – хімія; в 7-му класі – анатомія і фізіологія людини. У класичній гімназії на природничу історію виділялось 6 годин, у реальних – 23 години.

Згідно з цим Статутом, головним завданням викладання природничої історії повинно було бути “возможно полное и равномерное ознакомление учащихся гимназии с современным содержанием учения о земной природе и с деятельностью человеческого разума в добывании материалов для этого учения и построению его”. Нові програми і підручники з природничої історії були побудовані згідно із засвоєним школою “любенівським” методом. Зміст навчального матеріалу не зазнав скільки-небудь серйозних змін і в кінцевому підсумку це стало чинником, який поставив під сумнів освітнє й виховне значення шкільного природознавства. Усі спроби змінити такий стан справ велись не в напрямі перегляду змісту навчального матеріалу, а пошуку нових прийомів на уроках, зміни методики уроку, які полегшували б засвоєння навчального матеріалу [11].

У 1871 р. побачив світ новий “Статут гімназій і прогімназій”, а у 1872 р. – “Статут реальних училищ”. Поворот у політиці Міністерства народної освіти виявився в підході проти реальної школи і за посилення класицизму. Змінювався класицизм з неогуманістичного в сухий, граматичний, коли центром вивчення латинської і грецької мови стала не антична література, а граматичні форми давніх мов. Метою посилення класицизму, на переконання Д. Толстого і його прибічників, була протидія поширенню серед молоді матеріалістичного світогляду, відволікання її від політичних питань, зведення середньої освіти до формального розвитку, встановлення суворого нагляду за викладанням. Школа відтепер керувалася загальнодержавними програмами.

Циркуляри замінили будь-яке обговорення програм, підручників, методів навчання. Педагогічні ради були скасовані й позбавлені самостійності. Навіть побіжне зіставлення цих двох нових статутів свідчить, що гімназії були поставлені вище від реальних училищ. З усіх наук про природу в навчальному плані залишилось небагато. Фізика викладалась протягом трьох останніх років при невеликій кількості годин доволі слабо (за повної відсутності розв'язання задач). Хімія була відсутня. Один рік приділявся короткому курсу космографії. Деклароване навчальним планом 1871 р. "Коротке природознавство" фактично уведено до курсу гімназій не було (примітка до навчального плану явно натякала, що цей предмет необов'язковий і навіть небажаний: що він викладається в одному із старших класів у тих гімназіях, де є здібний до того вчитель).

Міністерство народної освіти вважало, що природознавство "...не соответствует силам учеников этого возраста и служит только к обременению их памяти без всякой пользы для развития" [14, с. 560]. Природознавство було залишено лише в 6-му класі (2 уроки). На практиці в більшості гімназій на природознавство не відводилось взагалі ніякого навчального часу. Необхідно відзначити ще одну причину скорочення годин на природознавство слабку методичну підготовку вчителів природознавства. Необхідні відомості з природознавства передбачалось повідомляти учням на уроках географії, фізики і математичної географії. Кабінети і лабораторії, які були організовані в багатьох навчальних закладах, стали непотрібними. Їх обладнання консервувалось або передавалось в інші навчальні заклади.

Реальні гімназії були перетворені в реальні училища – навчальні заклади, які повинні були давати як загальноосвітню підготовку, так і професійну. Термін навчання в них був урізаний на один рік, до того ж 7-й клас оголошувався необов'язковим. Загальна освіта в них надавалась лише в перших чотирьох класах, з 5-го розпочиналась спеціалізація за двома відділеннями – основним і комерційним. Після 6-го класу учні обирали один з трьох напрямів – комерційний, механіко-технічний або хімічний. До навчального плану реальних училищ входив також курс природознавства, який повинен був викладатися не науково, а технологічно. Аналізуючи навчальний план реальних училищ, І. Алешинцев зазначав, що в ньому занадто мало часу відводиться на вивчення таких важливих загальноосвітніх предметів, як природнича історія, географія й історія. Він зауважував, що за кількістю загальноосвітнього елементу реальні училища були середніми школами дуже "низької проби" [1]. Проте питома вага природничо-наукових дисциплін виглядає дуже пристойно (без урахування додаткового класу): а) за основним відділенням (зі 172 тижневих годин): математика – 28 (16,3%), природнича історія – 6 (3,5%), фізика – 6 (3,5%), хімія – 4 (2,3%), механіка – 4 (2,3%), географія – 8 (4,7%); усього – 56 (32,6%); б) за комерційним відділенням (зі 166 тижневих годин): математика – 20 (12%), природнича історія – 4 (2,4%), фізика – 4 (2,4%), географія – 10 (6%), усього – 38 (22,9%).

Таким чином, за цим показником основне відділення реальних училищ практично зрівнюється з військовими гімназіями, а комерційне – перевершує

чоловічі гімназії (при тому, що на всіх відділеннях додаткового класу ще 3 години передбачались на математику, 2 – на природничу історію і 2 – на фізику і хімію; крім того, на різних відділеннях викладались й інші предмети, суміжні з природничо-науковими).

Перебудова навчального плану 1872 р. відбувалася протягом 40 років дуже повільно, але основною її тенденцією було розширення загальноосвітнього курсу основного відділення та перетворення реальних училищ у загальноосвітню середню школу, яка прирівнювалась би до гімназії.

Навчальним планом 1890 р. природнича історія виключалася з програм гімназій. Частково вона збереглася в навчальних планах жіночих та військових гімназій, реальних та міських училищ.

Л. Березівська відзначила: “Початок ХХ ст. – 1917 р. – це період спроб реформування шкільної освіти, насичений циклом шкільних реформ, які продукували оригінальні ідеї, зокрема щодо індивідуалізації навчального процесу, його диференціації. Педагогічні засади шкільних перетворень Міністерства народної освіти розробляло, спираючись на широкі кола педагогічної громадськості, але під безпосереднім контролем царя” [2, с. 48]. Насамперед, зазнала реформувань гімназійна освіта.

Згідно з новим проектом, розробленим комісією при міністрі освіти Ванновському, намітилась така структура єдиної середньої школи: перші три класи – загальні й обов’язкові для всіх учнів; починаючи з 4-го класу, поряд із загальним обов’язковим курсом, уводиться для одних учнів (за бажанням) латинська мова, для інших – додатковий курс природознавства і графічної майстерності. Микола II відмовився затвердити проект, продемонструвавши цим усю “ліцемерність дій влади з підготовки “реформи”” [13, с. 192].

У 1901 р. Статут 1871 р. був переглянутий, а створена в 1901 р. комісія з перегляду програм запропонувала ввести курс початкового природознавства в трьох молодших класах гімназії. До навчального плану уводився початковий курс природознавства, якому вперше було дано назву “Природознавство”. Програма з природознавства була складена відомим популяризатором біологічної науки і пропагандистом вивчення рідної природи, професором Петербурзького лісного інституту Д. Кайгородовим (1846–1924). Давні мови було значно скорочено. Незабаром програма Д. Кайгорова була замінена програмою В. Шимкевича.

У навчальному плані 1911 р. простежуємо зміни в побудові курсу природознавства. Значно збільшується його загальноосвітнє значення. Знання набувають систематичного характеру. У пояснювальній записці надано іншого спрямування вивченню природознавства. “Изучение естествознания в первом концентре, обнимающем I и II классы, должно служить для возбуждения интереса к изучению природы, и во втором концентре для удовлетворения этого интереса и сообщения главнейших естественно-исторических сведений, необходимых для понимания происходящего перед глазами учащегося. У ученика, незаметно для него самого, должно складываться естественно-историческое понимание окружающего”. Відповідно будується і систематич-

не вивчення курсу. У перших двох класах учні знайомляться з конкретними предметами і явищами, а також закономірностями в природі: тверді тіла, вода, повітря (властивості кисню, азоту, вуглекислого газу та ін.), поняття про метали й неметали, найважливіші мінерали і гірські породи, найважливіші представники рослинного і тваринного світу, поняття про “найголовніші органи людського тіла”. У 3-му класі вивчають: систематичний курс ботаніки (морфологія і систематика рослин); в 4-му – зоології (від нижчих до вищих організмів); в 5-му – хімії, в 6-му класі – мінералогії і геології; а у другому півріччі – фізіології рослин (на базі хімії і знань, отриманих з неорганічної природи); в 7-му класі – анатомії і фізіології людини.

Стосовно початкової школи слід відзначити, що кількісне та якісне зростання системи установ з початкової освіти зустрічало на своєму шляху багато перепон порівняно з системою середньої школи. Початкові народні училища існували на кошти різних організацій, були школи відомства Міністерства народної освіти, церковно-приходські школи духовного відомства, школи, що відкривались з ініціативи органів міського й земського самоврядування, школи інших відомств і приватні школи. Міністерство народної освіти залишало, однак, за собою загальне керівництво і контроль, що, звичайно, заважало розвитку громадської ініціативи в покращенні початкової освіти.

Найбільший інтерес становить для нас навчальний план вищих початкових училищ, оскільки вони були своєрідною надбудовою над початковою школою і могли стати ланкою “єдиної системи шкільної освіти”, що задовольнила б назрілі освітні потреби країни, яка розвивалась.

Вищі початкові училища були поширені в невеликих містах. Створювалися вони на основі повітових училищ і надавали повну початкову освіту. В 1872 р. повітові перейменовані в міські училища, а у 1912 р. – у вищі початкові училища. У них навчались переважно діти буржуазії, службовців і заможних селян. Училища склалися з чотирьох класів. Курс навчання був чотирирічним. Існували чоловічі й жіночі училища. Спільне навчання хлопчиків і дівчат не практикувалось. Тут викладали російську мову і словесність, арифметику й алгебру, геометрію, географію, історію Росії з відомостями із загальної історії, природознавство й фізику, малювання й креслення, фізичні вправи, співи, гімнастику й рукоділля (в жіночих училищах). Фактично курс вищих початкових училищ був наближений до курсу прогімназій, але без вивчення іноземних мов, які могли вивчатися як необов’язкові предмети з дозволу попечителя навчального округу. Учні, які пройшли курс 1-го й 2-го класів, мали право вступити відповідно до 2-го й 3-го класів гімназії або реального училища, однак для вступу до 3-го класу потрібно було скласти іспит з іноземної та давніх мов.

З таких дисциплін, як природознавство, фізика, географія, геометрія, вивчався той самий навчальний матеріал, що й у повному курсі середньої школи, але менший за обсягом і в більш елементарному викладанні, доступному віку учнів.

Законоположенням 1912 р. при вищих початкових училищах дозволялося відкривати додаткові класи або курси (педагогічні, поштово-телеграфні, бухгалтерські, будівничі, електротехнічні, сільськогосподарські тощо). Кожне училище повинно було мати бібліотеку, фізичний кабінет, зібрання посібників з усіх предметів навчання.

Радикальні зміни в завдання і структуру загальноосвітньої середньої школи вніс проект реформи міністра П. Ігнат'єва (1915–1916 рр.). В основу проекту було покладено думку, що єдина загальноосвітня середня школа повинна бути національною, самодостатньою, демократичною, позастановою, семирічною, двоступеневою з поліфуркацією на II ступені (новогуманітарне відділення з однією новою мовою, з переважанням гуманітарних предметів; гуманітарно-класичне – з однією давньою і новою мовою, з переважанням гуманітарних предметів; реальне – з однією давньою мовою і поділом на дві гілки: 1) з переважанням математичних і 2) з переважанням природничих предметів) і водночас із спеціальними додатковими класами для підготовки до професійної діяльності учнів, які не вступатимуть до вищих навчальних закладів; функціонування різних типів державних та приватних навчальних закладів; у змісті освіти – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що передбачала гуманітарні та природничі знання; наближення до реалій життя і розробка на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах; поєднання класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти тощо [2, с. 49]. Широко обговорювався на сторінках преси поділ предметів на загальноосвітні та виховні. Так, географія, природознавство, математика, хімія, фізика зараховувались до загальноосвітніх предметів, а практичні заняття з природознавства, фізики й хімії – до виховних. Але проект реформи шкільної освіти, запропонований П. Ігнат'євим, був відхилений урядом.

Висновки. Таким чином, вітчизняна школа була невід'ємною складовою загальноімперської системи освіти й розвивалась відповідно до розробленого Міністерством народної освіти законодавства. Навчальні плани загальноосвітніх шкіл зумовлювалися загальнокультурними, політичними та соціально-економічними чинниками та підпорядковувалися спеціальним законодавчим актам про базові основи системи освіти в Російській імперії. Аналіз навчальних планів виявив, що протягом досліджуваного періоду природознавство не посідало провідного місця у вітчизняній загальноосвітній школі. Головною причиною цього було негативне ставлення чиновників Міністерства народної освіти до введення природознавства у школу, побоювання перед його впливом на розуми учнів. Звідси й відсутність підготовлених учителів, гарних підручників, навчальних посібників. Ідея еволюції, що давала природничо-наукове пояснення походженню різноманітного органічного світу, похитнула учіння релігії про постійність і незмінність видів. Царське міністерство народної освіти побоювалося проникнення ідеї еволюції до курсу шкільного природознавства. Викладання його здійснювалось молодосвідченими вчителями, без екскурсій, без наочних посібників і дослідів. У початковій школі природознавства, як правило, не було зовсім, або в дуже обмеженому

вигляді. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, зокрема подальшого аналізу потребує зміст природничої освіти на різних етапах її розвитку, а також у різних навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России. XVIII–XIX вв. / И.А. Алешинцев. – СПб., 1912. – 182 с.
2. Березівська Л. Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець XIX ст. – 1917 р.) / Л. Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 2. – С. 44–52.
3. Брокгауз Ф.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М. : Русское слово, 1996. – 5547 с.
4. Васильева Н.А. Естествознание в содержании гимназического образования в дореволюционной России (1804–1900 гг.) / Н.А. Васильева // Естествознание и гуманизм : сб. науч. трудов. – Томск, 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 138–139.
5. Веселов М.О. Учебные планы начальной и средней школы (сравнительный анализ) / М.О. Веселов. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 80 с.
6. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века : в 2 т. Политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – Т. 1. – 648 с.
7. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века : в 2 т. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ) / Э.Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – Т. 2. – 672 с.
8. Медынский Е.Н. История педагогики / Е.Н. Медынский. – М. : Учпедгиз, 1947. – 580 с.
9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 гг. / сост. С.В. Рождественский. – СПб. : М-во нар. прос., 1902. – 785 с.
11. Сент-Илер К.К. О преподавании естественноисторических наук в общеобразовательных школах / К.К. Сент-Илер // Педагогический сборник. – 1865. – № 4. – С. 310–335.
12. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс XIX ст. – диференціація й інтеграція ідей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 36–41.
13. Черепанов С.А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России / С.А. Черепанов // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1951. – Вып. 33. – С. 151–216.
14. Шмид Е. История средних учебных заведений в России / Е. Шмид. – СПб. : Тип. В.С. Балашева, 1878. – 684 с.
15. Шульга І.К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І.К. Шульга. – К. : Рад. школа, 1955. – 290 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2014.

Коробченко А.А. Место естествознания в учебных планах общеобразовательной школы (1786–1917 гг.)

В статье анализируется структура учебных планов отечественной общеобразовательной школы (1786–1917 гг.) и определяется место в них естествознания. Доказано, что учебные планы общеобразовательных школ обуславливались общекультурными, политическими и социально-экономическими факторами и подчинялись специальным законодательным актам о базовых основах системы образования в Российской империи.

Ключевые слова: учебный план, начальные школы, средние школы, естествознание, естественные дисциплины.

Korobchenko A. The role of natural science in the curriculum of the comprehensive school (1786–1917)

In the article the structure of curriculum in the domestic comprehensive school (1786–1917) is analysed and the role of natural science is stated. It is noted that the school was part of an education system of Russia and developed on the basis of the legislation of the Ministry of national education.

It is proved that the curriculum of the comprehensive school was conditioned by cultural, political, social and economical factors and was subordinated to special laws about base of educational system in Russia. Curricula promoted implementation of the content of natural disciplines. It is noted that during the investigated period natural science didn't take leading role in the domestic comprehensive school.

The main reason for it was the negative attitude of the Ministry of Education to the introduction of natural science in schools, the fear about its influence on pupils' minds. As a result there was the lack of professional teachers and good textbooks. The idea of the evolution, which gave the scientific explanation of the origin of the organic world, shook the religious doctrine about the constancy and immutability of the species.

Tzar's Ministry of education was afraid of breaking of the idea of evolution into the school course of natural history. Its teaching was conducted by not so experienced teachers, with few excursions, with lack of visual aids and experiments. In the elementary school natural science either wasn't taught at all or with many limits. In the secondary school the amount of periods for this subject also was insufficient.

Key words: *curriculum, elementary school, secondary school, natural science, natural history.*

УДК 37.013.77(410)

О.В. СТАРОСТИНА

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Е. СТОУНСА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розглянуто особливості психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса, що спираються на принципи гармонійного розвитку особистості, яка була б здатна до активної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі. Зроблено висновок, що педагогічні дослідження можуть стати підставою для визначення пріоритетів у науковій політиці, спрямування зусиль науковців на вирішення найбільш актуальних і значущих завдань, поглиблення системи педагогічних знань. Окремі аспекти психопедагогічної системи Е. Стоунса можуть бути творчо використані в сучасних умовах модернізації освіти в Україні при розробці проблем навчання й виховання, зокрема розумового.

Ключові слова: теорія учіння, практика навчання, психологія навчання, Е. Стоунс, психолого-педагогічна засада, розвиток системи освіти, успіх, мотивація.

Безперервна освіта, перш за все, має сприяти досягненню особистістю вершин професійної майстерності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Однак процес досягнення вершин майстерності є результатом взаємодії особистості з певним соціальним середовищем, що здійснюється свідомо і передбачає формування та розвиток тих особистісних якостей, що забезпечують успіх у професійній діяльності.

Для того, щоб розробити систему нового змісту навчання та виховання, потрібен значний час на інтенсивні дослідження. Тому стратегічним напрямом переосмислення мети й завдань педагогічної науки стає подальша демократизація, піднесення авторитету особистості, її культури. З метою реалізації цього суспільство має створити відповідні умови молодій людині для оволодіння нею вміннями та навичками у період її становлення, які дали б змогу продуктивно жити і творити в нових умовах світової інтеграції.

Отже виникає необхідність вивчення та практичного застосування надбань психолого-педагогічних досліджень, а саме – психопедагогіки. Це поняття увів у науковий обіг професор університету Ліверпуля Едвард Стоунс. Його праця під назвою “Psychopedagogy” вийшла у СРСР в 1984 р. [5]. Перед психопедагогікою вчений поставив завдання – розкрити, яким чином досягнення теорії учіння можна застосовувати у практиці навчання.

Період другої половини ХХ ст. в історії педагогічної думки країн Західної Європи, зокрема Великої Британії, представлений широким спектром різноманітних педагогічних течій та концепцій, серед яких психопедагогіка посідає особливе місце. Досвід Великої Британії з питань педагогічних досліджень у галузі навчання й виховання, організації школи, практична спрямованість її системи освіти й виховання набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки.

Наразі психопедагогіка як наука перебуває у стадії концептуалізації. Вона трактується як поліструктурна, багаторівнева, соціально детермінована творча освіта, що функціонує як інтегральна психолого-педагогічна структура (Н.Ф. Вішнякова, 2003 [6]). Неоціненна наукова спадщина Е. Стоунса цікавить учених усього світу, зокрема й провідних науковців НАПН України [2; 3].

Мета статті – довести, що вивчення педагогічних ідей Е. Стоунса є необхідністю сьогодення в контексті розвитку сучасної педагогічної науки.

Видатний британський учений Е. Стоунс багато років займався вивченням впливу кольору шкіри на інтелект дитини і сформулював концепцію навчання та учіння. Він довів, що колір шкіри не впливає на інтелект дитини. У Ліверпульському університеті він обіймав посаду директора інституту освіти (1972–1982 рр.), був засновником міжнародного журналу “Освіта і навчання”, ініційованого міжнародною Радою з якості освіти, до якої входили понад 50 країн світу.

Слід визнати, що погляд Е. Стоунса на сутність психопедагогіки дещо подібний з прийнятими уявленнями про педагогічну психологію навчання як галузь, що досліджує закономірності освоєння знань, умінь і навичок. Основною вимогою педагогічної системи Е. Стоунса до методик навчання і самонавчання є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань (інформації, яка є необхідною для пізнання предмета, що вивчається, або вирішення складного завдання) та формування навичок.

У своїй праці Е. Стоунс обґрунтував твердження, що серйозне вдосконалення практики навчання можливе тільки шляхом застосування досягнень психологічної науки. Він стверджував, що вчителю необхідно бути експериментатором, який перевіряє теорію учіння в реальних умовах. “Фактична практика навчання – це найнадійніший і найважливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання”.

Таким чином, Е. Стоунс довів тезу про те, що поєднання психологічної теорії учіння з практикою навчання є дуже важливим як для розвитку самої теорії учіння, так і для вдосконалення навчального процесу. Проте досягнення педагогічної психології не можуть використовуватися в практиці навчання безпосередньо. Перш за все, їх необхідно перетворити на дидактичні принципи та системно відобразити в методах навчання, а вже потім перенести на специфіку.

Однією з важливих навичок, якими необхідно оволодіти педагогу, на думку Е. Стоунса, є навичка навчання понять, знання шляхів їх формування. Центральною проблемою майже будь-якого процесу навчання є невідповідність рівнів володіння поняттям учителем та учнями. “Педагог має бути впевнений, що він і його учні розуміють поняття, які використовують, однаково”.

Сутність системи Е. Стоунса спирається на принципи гармонійного розвитку особистості, яка була б здатна до активної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, уміла жити в злагоді й спокої з людьми різних національностей, рас, вірувань. Форми здобуття знань зумовлюють пошук нових засобів та методів навчання й виховання, переробки

інформації, актуалізації навчально-пізнавальних операцій. Робота зі знаками й знаковими системами, переклад з однієї мовленнєвої системи в іншу, кодування й декодування – ці та інші процедури повинна вміти робити сучасна людина інформаційного суспільства.

У третьому тисячолітті стало очевидним, що людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язку й взаємозалежності різних країн, народів і культур.

На думку Е. Стоунса, вивчення пізнавальних процесів у різних етнічних групах має спиратися не тільки на успіхи розв'язання стандартних тестів, які призначені для перевірки вже наявних здібностей, а й на розвиток здібностей до науки як самоосвітньої діяльності. Так, засадами науки Е. Стоунс уважав успіх: “успіх є детермінантою підкріплення діяльності” [5, с. 40]. Сумарний вплив емоційних ефектів при виконанні завдань дає змогу розвинути навички до самонавчання [5, с. 60]. Мотивація до науки ґрунтується на сприйнятті ефективності власного учіння. Успіхи та невдачі, а також позитивні або негативні стани, які передували цим станам, допомагають або заважають наступним етапам науки [5, с. 69]. Таким чином, зауважував Е. Стоунс, будь-яка оцінка педагогом проблеми науки має будуватися на попередньому досвіді учня. Цей досвід розглядають з потенційних можливостей учня до навчання та нових освітніх завдань. Результати попереднього досвіду справляють більший вплив на цей процес та прогнозують нові завдання науки.

Розвиток людини у процесі її навчання та виховання завжди привертав увагу вчених. Нині основоположними є твердження Л.С. Виготського, відповідно до яких розвиток психічних функцій проходить через зону найближчого розвитку (результат циклів розвитку, які вже завершилися) і лише потім переходить на рівень наступного найближчого розвитку (тобто того, що перебуває у процесі становлення) [1]. Причому цей процес відбувається у взаємодії дитини з навколишньою дійсністю, в якій провідна роль належить зовнішнім умовам (навчанню та вихованню), що переломлюються через внутрішні умови (генетичні та індивідуальні особливості дитини).

Таким чином, зовнішні причини діють через внутрішні умови та ними опосередковуються. Але якщо розглядати розвиток людини тільки як її розумовий або психічний процес удосконалення, то в цьому випадку не звертається увага на соціальне і моральне становлення особистості в процесі її навчання і виховання. А це дуже важливий аспект виховання цілісної людської особистості [4].

Висновки. Значний інтерес й актуальність психопедагогічних проблем у контексті сучасного освітнього простору й вивчення питань, пов'язаних з діяльністю та педагогічною спадщиною Е. Стоунса, дали нам змогу зробити висновок про те, що урахування особливостей психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса, обґрунтованих на цій основі умов подальшого напряму педагогічних досліджень можуть стати підставою для визначення пріоритетів у науковій політиці, спрямування зусиль науковців на вирішення найбільш актуальних і значущих завдань, поглиблення системи педагогічних знань і зміцнення педагогічної науки як соціального інституту.

Основні положення та висновки системи Е. Стоунса можуть бути використані при викладанні курсів “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Порівняльна педагогіка”, “Педагогічна майстерність” при написанні рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт з відповідною тематикою, при розробці програм зі спецкурсів, спецсеминарів, у підготовці посібників з країнознавства для студентів факультету іноземних мов педагогічних навчальних закладів, у процесі підвищення кваліфікації вчителів. Окремі аспекти психопедагогічної системи Е. Стоунса можуть бути творчо використані в сучасних умовах модернізації освіти в Україні, при розробці проблем навчання й виховання, зокрема розумового виховання, художньо-естетичного розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2001. – 304 с.
2. Зязюн І. Психопедагогіка московської психологічної школи / Іван Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ “ХПР”, 2013. – № 2. – С. 33–41.
3. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв’язку / Неля Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ “ХПР”, 2013. – № 2. – С. 42–53.
4. Смоляк А.В. Методологические основания практической педагогической деятельности в условиях информационного общества / А.В. Смоляк // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7 – С. 278–283.
5. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. под ред. Н.Ф. Талызиной. – М : Педагогика, 1984. – 472 с.
6. Wiszniakowa N. Akmeologia kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągnięcia szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego / N. Wiszniakowa. – Łódź, 2003 – P. 279.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Старостина О.В. Педагогические идеи Э. Стоунса в контексте развития педагогической науки

В статье рассмотрены особенности психолого-педагогических основ системы Э. Стоунса, опирающиеся на принципы гармонического развития личности, которая была бы готова к активной жизнедеятельности в многонациональном и культурном пространстве. Сделан вывод, что педагогические исследования Э. Стоунса могут стать основой для определения приоритетов в научной политике, направления усилий ученых на решение более актуальных и значимых заданий, углубление системы педагогических знаний. Отдельные аспекты психопедагогической системы Э. Стоунса могут быть творчески использованы в современных условиях модернизации образования в Украине при разработке проблем обучения и воспитания.

Ключевые слова: теория обучения, практика обучения, психология обучения, Э. Стоунс, психолого-педагогическая основа, развитие системы образования, успех, мотивация.

Starostina O. Teaching ideas of E. Stones in the context of pedagogical sciences development

The peculiarities of psychological and pedagogical foundations of E. Stones, which are based on the principles of the harmonious development of the individual, which would be ready for an active life in a multicultural and cultural space. Concluded that educational research E. Stones can become the basis for determining priorities for science policy to guide the efforts of scientists to address more urgent and important tasks of deepening pedagogical knowledge. Traditionally understood psychopedagogy is a scientific discipline that concentrates on searching the psychical processes connected with upbringing, education and formation. Close to educational and

developmental psychology, it is a discipline that uses methods of psychology as a basic discipline and analyses educational situation from its own point of view. On the other hand it is considered a pedagogical discipline and using the methods characteristic for pedagogy, it possesses the characteristics of applied science. In its area many projects of pedagogical therapy, psycho-educational training, educational and self-educational programmes, etc. have been designed.

One difficulty connected with the study of educational psychology is that the same term is used to refer to two different fields of application of concepts from psychology, namely clinical educational psychology as applied to child guidance and used in the school psychological service, and academic educational psychology related to practice and research in normal school and classroom setting. Another difficulty is that the study of educational psychology in the second sense has rarely made contact with classroom practice.

By detailed analysis of numerous case studies of novice and experienced teachers grappling with real classroom problems, Stones shows that true quality teaching is only achieved by sensitivity to the interplay between the processes by which children acquire knowledge, the structure of knowledge within the subject being taught, and the whole context in which the teaching is being done. He makes available to teachers and student teachers a whole body of empirically based psychological knowledge on concept learning, problem solving, and the learning of physical skills and shows for the first time how this knowledge can inform and at the same time be refined by what happens in the classroom. Throughout, his aim is to support teachers as explorers in pedagogy and active problem solvers, guided but not limited by theoretical insights from the study of human learning.

Certain aspects of the psycho-pedagogical system E. Stones can be used creatively in the present conditions of modernization of education in Ukraine in the development of training and education problems.

Traditionally understood psychopedagogy is a scientific discipline that concentrates on searching the psychical processes connected with upbringing, education and formation. Close to educational and developmental psychology, it is a discipline that uses methods of psychology as a basic discipline and analyses educational situation from its own point of view. On the other hand it is considered a pedagogical discipline and using the methods characteristic for pedagogy, it possesses the characteristics of applied science. In its area many projects of pedagogical therapy, psycho-educational training, educational and self-educational programmes, etc. have been designed.

Key words: *theory of training, practice of training, training psychology, E. Stones, psychology and pedagogical basis, development of education system, success, motivation.*

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СПОРТСМЕНІВ ПІСЛЯ ЗАКІНЧЕННЯ СПОРТИВНОЇ КАР'ЄРИ

У статті проаналізовано педагогічні та психологічні дослідження проблем професійного самовизначення людини та вибору нею професії. Визначено, що готовність до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри – це особистісне утворення, складові якого підлягають цілеспрямованому розвитку й забезпечують як прийняття обґрунтованого рішення щодо вибору професії, так і планування й реалізацію свого професійного розвитку.

Ключові слова: професійне самовизначення, готовність, готовність до професійного самовизначення спортсмена після закінчення спортивної кар'єри.

Процес професійного самовизначення є важливою проблемою в житті кожної людини, що пов'язана із розумінням власних спрямувань, цінностей, здібностей, із можливістю займатися значущою для себе діяльністю, реалізацією важливих для людини цілей, задоволенням від власних досягнень.

Проблемам професійного самовизначення присвячена значна кількість психологічних і педагогічних досліджень (К.О. Абульханова-Славська, О.І. Вітківська, Є.І. Головаха, Е.Ф. Зеєр, О.В. Капустіна, В.Є. Кравецький, Є.О. Климов, І.С. Кон, Г.С. Костюк, М.І. Піддячий, М.С. Пряжников, П.А. Завір, М.Л. Шабдінов). Найчастіше, особливо у віковій психології та педагогіці, професійне самовизначення розглядають у контексті підліткового та юнацького віку (Є.І. Головаха, Є.О. Климов, М.І. Піддячий, З.Л. Становських, В.В. Туляєв, М.Л. Шабдінов). Наприклад, Н.О. Мосол особливо підкреслює, що професійне самовизначення є “головним завданням юнацького віку”. О.В. Капустіна вважає, що розвиток готовності до професійного самовизначення “активізується у старшому підлітковому й молодшому юнацькому віці”.

Безумовно, у юнацькому віці кожна людина стикається із проблемою необхідності професійного самовизначення. Але й дорослі люди за різних причин можуть опинитися в ситуації, коли потрібно приймати рішення стосовно професійного самовизначення, професійної переорієнтації, і ця ситуація кардинальних змін у житті для них є не менш складною, ніж для молоді. Зокрема, Е.Ф. Зеєр розглядає професійне самовизначення як процес, який може відбуватися протягом усього життя людини й бути пов'язаним із різними подіями: закінченням школи та закладів професійної освіти, підвищенням кваліфікації, атестацію, звільненням з роботи тощо [1, с. 105].

Крім того, потрібно зазначити, що сьогодні існує кілька специфічних видів професій і сфер людської діяльності, які внаслідок тих чи інших при-

чин мають певні вікові обмеження. І для всіх, хто працює у відповідних сферах, закінчення кар'єри й необхідність кардинальної зміни цілей, змісту й характеру діяльності являє собою надзвичайно складний і навіть часто досить болючий процес. Серед таких сфер можна назвати, наприклад, балет, військову службу офіцерів або професійний спорт. Кожна людина, особливо та, яка досягла у своїй сфері високих результатів, здобула певну популярність і визнання своїх прихильників, хоча в глибині душі добре розуміє неминучість закінчення цієї діяльності й кардинальної зміни способу життя, з деяким острахом очікує цього моменту, однак усе одно зазвичай виявляється неготовою до його настання.

Надзвичайна соціальна значущість цієї проблеми вимагає створення й забезпечення належного функціонування відповідної системи підготовки людей таких професій до спокійного переходу від однієї сфери діяльності після закінчення кар'єри в ній до іншої. На особливу увагу заслуговує створення такої системи для спортсменів, адже досить часто людям доводиться закінчувати спортивні виступи у відносно молодому віці, коли ще є й сили, й енергія, й амбіції, що можуть бути успішно використані у принципово новій сфері діяльності. Не вистачає лише готовності для переходу до неї.

Таким чином, аналіз літературних джерел дає змогу визначити, що актуальною, але недостатньо дослідженою є проблема формування готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Метою статті є визначення сутності готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Перш за все, проаналізуємо поняття “готовність”, “професійне самовизначення”, “готовність до професійного самовизначення” та близьке до нього поняття – “готовність до вибору професії”.

Результатом процесу професійного самовизначення стає розвиток готовності до професійного самовизначення, що передбачає сформованість певних знань, якостей, умінь людини. Термін “готовність” розглядається у психолого-педагогічній літературі як психічний стан, сукупність певних якостей та здібностей, особистісне утворення (О.А. Абдуліна, М.І. Дяченко, Л.О. Кандилович, М.Д. Левітов, Л.С. Нерсесян, К.К. Платонов). Готовність до професійного самовизначення означає і придатність людини до успішної професійної діяльності в певній галузі, і готовність здійснити певні дії для досягнення необхідного результату та поставлених цілей.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиної позиції щодо визначення поняття “професійне самовизначення”. Одні дослідники вважають, що професійне самовизначення – це процес (Ю.В. Вінтюк, О.І. Вітковська, О.О. Кожурова, Є.С. Мічурина), інші – система установок особистості (С.М. Чистякова), особистісне утворення (О.В. Капустіна, І.Ф. Кравченко).

Зокрема, О.О. Кожурова вважає, що професійне самовизначення – інтегративний динамічний процес, зумовлений соціальними й соціально-психологічних детермінантами, який включає розвиток самооцінки індивідуально-психологічних можливостей, формування цілей, мотивів, цінностей професій-

ної діяльності в процесі освоєння особистістю професійних ролей і здійснення професійних виборів [2].

За визначенням О.І. Вітківської, професійне самовизначення – “цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини й конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення” [3, с. 8]. Ю.В. Вінтюк вважає, що професійне самовизначення – “це процес (і його результат), який передбачає свідоме формування та відстоювання старшокласниками власної позиції у виборі майбутньої професійної діяльності, а також взяття на себе відповідальності за зроблений вибір” [4, с. 7].

За Є.С. Мічуріною, професійне самовизначення – це процес входження людини в певну сферу діяльності, у якій використовуються на кожному етапі освіти різні види діяльності, спрямованої на самореалізацію особистості в єдності загальнонаукових, навчальних і професійних інтересів [5]. С.М. Чистякова розуміє професійне самовизначення як систему когнітивних, оцінних, мотиваційних установок особистості стосовно конкретної професійної діяльності [6].

І.Ф. Кравченко розглядає професійне самовизначення як складне структурне утворення особистості, що “відображає погляд людини на світ професій, на конкретну професію, її можливості в оточуючому середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності” [7, с. 6].

Отже, в різних дослідженнях поняття “професійне самовизначення” трактується або через процес *формування* певних особистісних утворень, таких як мотиви, цінності (О.О. Кожурова), або через *відношення* до професійної діяльності (І.Ф. Кравченко, С.М. Чистякова), або через *реалізацію* особистісних утворень у діяльності та самореалізацію (О.І. Вітківська, І.Ф. Кравченко, Є.С. Мічуріна).

Але водночас у значній кількості психолого-педагогічних досліджень визначення поняття “професійне самовизначення” трактується через наявність такої його обов’язкової особливості, як “вибір професії”, або у працях наголошується на тісний зв’язок цих понять (Ю.В. Вінтюк, О.В. Капустіна, О.А. Кожухова, М.С. Пряжников, З.Л. Становських, М.Л. Шабдінов та ін.).

Отже, відповідно до проведеного теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що необхідним компонентом професійного самовизначення людини є вибір професії. Як відзначає М.Л. Шабдінов, професійне самовизначення є складовою професійного розвитку особистості та “забезпечує особистості через вибір способу життя, сфери трудової діяльності й конкретної професії входження в певну соціально-професійну групу” [8, с. 7]. З.Л. Становських вважає, що результатом вирішення ситуації професійного самовизначення є здійснення “свідомого вибору професії та формування професійного плану” [9, с. 8]. О.В. Капустіна також відзначає, що результатом процесу професійного самовизначення є “готовність до вибору майбутньої професії, сфери професійної діяльності” [10, с. 7].

У значній кількості педагогічних досліджень визначається як готовність до професійного самовизначення, так і близьке, але вужче поняття “готовність до вибору професії” як особистісне утворення. Ми вже відзначали,

що ми розділяємо цю позицію, адже саме в цьому випадку передбачається реалізація особистісного підходу в навчально-виховному процесі.

Зокрема, О.В. Мельник розглядає готовність до вибору професії як “системне особистісне утворення, яке складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню і у своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії” [11, с. 5]. Н.О. Ковтуненко вважає, що готовність до вибору майбутньої професії є “особистісним багатоконпонентним утворенням. Її компоненти взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому педагогічному впливу у своїй сукупності, за умови досягнення певного рівня розвитку, забезпечують здійснення особистістю усвідомленого вибору майбутньої професії” [12, с. 6].

А.А. Назарчук визначає готовність до вибору професії як особистісне новоутворення, складові якого взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню і у своїй сукупності забезпечують обґрунтований вибір майбутньої професії на основі цілеспрямованого формування професійно важливих якостей особистості [13].

Отже, наведені визначення поняття “готовність до вибору професії” достатньо подібні один до одного. У них підкреслюються, зокрема, багатоконпонентність готовності й можливість цілеспрямованого впливу на формування компонентів готовності та забезпечення “самостійного” або “обґрунтованого” або “усвідомленого” вибору професії. Усі три характеристики здійснення “вибору професії” вважаємо важливими, але особливо відзначимо необхідність забезпечення обґрунтованості вибору професії. Якщо рішення для людини є внутрішньо обґрунтованим, воно не може не бути “усвідомленим”. Здійснюючи вибір самостійно, людина має чітко розуміти причини, чому саме це рішення є найбільш прийнятним для неї.

М.Л. Шабдінов у своїй праці аналізує визначення поняття “готовність до професійного самовизначення” та розглядає його як особистісне новоутворення, що формується в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження знань про зміст і структуру професій і їх вимоги до суб’єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами [8].

Підтримуючи цю думку, вважаємо, що готовність до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар’єри – це особистісне утворення, яке підлягає цілеспрямованому формуванню в педагогічному процесі. І одним із центральних етапів такої готовності є вибір спортсменами нової професії.

Але водночас потрібно підкреслити, що готовність до професійного самовизначення не зводиться тільки до вибору сфери професійної діяльності. Як підкреслює Є.І. Головаха, професійний вибір, на відміну від професійного самовизначення, “це рішення, яке стосується лише найближчої життєвої перспективи”, який може бути здійснений “як з урахуванням, так і без урахування віддалених наслідків прийнятого рішення” [14]. Отже, у зв’язку з проблемою професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар’єри нас цікавить віддалена перспектива прийнятого спортсменами рішення щодо вибору професії.

Деякі дослідники розглядають готовність до професійного самовизначення як утворення, більшою мірою детерміноване зовнішніми чинниками. Вони можуть підкреслювати, що людина здійснює свій професійний вибір на основі позитивного ставлення (В.В. Туляєв) або стійкого прагнення до професійної діяльності (М.І. Піддячий), але системоутворювальним чинником готовності стають вимоги професії. Зацікавившись певною професійною діяльністю, людина має оцінити свої можливості, знання, уміння, навички, здібності та якості, їх відповідність вимогам професії та на цій основі обрати професію або зайнятися формуванням необхідних якостей для того, щоб забезпечити успішне виконання професійних функцій та обов'язків у майбутньому.

Розглянемо декілька праць, у яких готовність до професійного самовизначення аналізується саме з таких позицій. Зокрема, М.Л. Шабдінов підкреслює, що професійне самовизначення особистості – це “довготривалий і динамічний процес самостійного зняття людиною суперечності між власними можливостями, бажанням та попитом ринку праці щодо рівня і якості фахівців” [8, с. 6].

М.І. Піддячий вважає, що готовність до професійного самовизначення є “інтегральним особистісним утворенням, яке містить у собі стійкі прагнення до професійної діяльності з обраного профілю та знання, уміння, навички, а також комплекс індивідуальних психофізіологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність їх подальшого професійного функціонування” [15, с. 7]. На думку В.В. Туляєва, готовність до професійного самовизначення – це особистісне утворення, складові якого у своїй сукупності забезпечують усвідомлений вибір спеціальності на основі систематизованого й цілеспрямованого розвитку відповідних природних здібностей [16]. За В.В. Болучевскою, професійне самовизначення – це “вибіркове ставлення індивіда до світу професій в цілому і до конкретної обраної професії, ядром якого є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов” [17, с. 9].

Безумовно, здійснюючи вибір професії, людина має враховувати свої індивідуальні особливості, знання, уміння та можливості для досягнення певних результатів на обраному професійному шляху. Але ми вважаємо за необхідне в готовності до професійного самовизначення підкреслити важливість готовності людини до саморозвитку у професійній діяльності, планування кар'єри, професійного й особистісного зростання.

Розвиток якостей, здібностей, умінь набуває особливого сенсу, коли він зумовлений не стільки “необхідністю” та “вимогам професії”, скільки плануванням особистістю власної самореалізації в обраній професії. Отже, прагнення до саморозвитку, самореалізації вважаємо важливим компонентом для аналізу особистісного утворення готовності до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар'єри.

Такої думки щодо поняття професійного самовизначення додержуються, зокрема, Е.Ф. Зеєр, О.В. Капустіна, І.Ф. Кравченко, Н.С. Пряжников, С.Г. Разуваєв.

Е.Ф. Зеєр вважає, що професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації людини, показником її соціальної зрілості, її потреби в

самоактуалізації. Професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя, оскільки людина постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії [1].

Н.С. Пряжников підкреслює, що “головна (ідеальна) мета професійного самовизначення – поступово сформувати внутрішню готовність самостійно й усвідомлено планувати, корегувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного)” [19, с. 45–46].

О.В. Капустіна аналізує професійне самовизначення у контексті побудови професійної кар’єри. Вона вважає, що готовність до професійного самовизначення – це особистісне поліструктурне утворення, що підлягає цілеспрямованому педагогічному впливу й у єдності розвитку своїх складових забезпечує усвідомлений та обґрунтований вибір як майбутньої професії, так і розробку особистого професійного плану, спрямованого на визначення середньо- та довгострокової професійної кар’єри [10]. С.Г. Разуваєв відзначає, що “готовність до професійного самовизначення протягом всієї трудової діяльності – запорука успішної кар’єри і благополуччя. Особистість, що самовизначилась, має цілісну “Я-концепцію”, що породжує її активність відносно себе та обраної професії” [18, с. 976]. І.Ф. Кравченко зазначає, що професійне самовизначення відображає погляд людини на “власні наміри щодо самореалізації в межах певної трудової діяльності” [7].

У кожному з цих досліджень зауважується, що у професійному самовизначенні відображаються довгострокові наміри людини щодо свого професійного життя, наміри, які пов’язуються із самоствердженням, самореалізацією, самоактуалізацією, побудовою успішної кар’єри, тобто наміри щодо розвитку людини у професії.

Висновки. Отже, на нашу думку, готовність до професійного самовизначення спортсменів після закінчення спортивної кар’єри – це особистісне утворення, складові якого підлягають цілеспрямованому розвитку й забезпечують як прийняття обґрунтованого рішення щодо вибору професії, так і планування і реалізацію свого професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.
2. Кожурова О.А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / О.А. Кожурова. – М., 2007. – 24 с.
3. Вітківська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.І. Вітківська. – К., 2002. – 21 с.
4. Вінтюк Ю.В. Усвідомлення старшокласниками стану власного здоров’я як умова адекватного професійного самовизначення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ю.В. Вінтюк. – О., 2011. – 20 с.
5. Мичурина Е.С. Формирование профессионального самоопределения студентов в условиях непрерывного технического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Мичурина. – Кемерово, 1999. – 230 с.
6. Чистякова С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников / С.Н. Чистякова. – М. : Новая школа, 2004. – 112 с.

7. Кравченко І.Ф. Професійне самовизначення старших підлітків у сфері обслуговування засобами професіографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / І.Ф. Кравченко. – К., 1999. – 16 с.
8. Шабдінов М.Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / М.Л. Шабдінов. – К., 2010. – 20 с.
9. Становських З.Л. Рефлексивні компоненти професійного самовизначення старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / З.Л. Становських – К., 2005. – 22 с.
10. Капустіна О.В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / О.В. Капустіна – К., 2004. – 20 с.
11. Мельник О.В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / О.В. Мельник. – К., 2003. – 20 с.
12. Ковтуненко Н.О. Формування у старшокласників готовності до вибору інженерно-технічних професій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / Н.О. Ковтуненко – К., 2007. – 20 с.
13. Назарчук А.А. Педагогічні умови формування у старшокласників готовності до вибору професії офіцера-прикордонника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / А.А. Назарчук. – К., 2009. – 20 с.
14. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
15. Піддячий М.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / М.І. Піддячий. – К., 2002. – 19 с.
16. Туляєв В.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах художнього профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія та методика виховання" / В.В. Туляєв. – К., 2008. – 18 с.
17. Болучевская В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий : монография / В.В. Болучевская. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
18. Разуваев С.Г. Место профессионального самоопределения в структуре профессиональной социализации / С.Г. Разуваев // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 975–980.
19. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 108 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2014.

Арабаджи Т.Д. Готовность к профессиональному самоопределению спортсменов после окончания спортивной карьеры

В статье проведен анализ педагогических и психологических исследований проблем профессионального самоопределения человека и выбора им профессии. Сделан вывод, что готовность к профессиональному самоопределению спортсменов после окончания спортивной карьеры – это личностное образование, составляющие которого подлежат целенаправленному развитию и обеспечивают как принятие обоснованного решения по выбору профессии, так и планирование и реализацию своего профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, готовность, готовность к профессиональному самоопределению спортсмена после окончания спортивной карьеры.

Arabadzhy T. Readiness for the athletes' professional self-decompletion after the sport career completion

Nowadays there are several specific kinds of professions and human activities spheres performance of which is under one or another reason limited by a certain point of no return. And for everyone who is occupied in appropriate spheres the career completion and the necessity of a cardinal change of goals, content and activity nature is itself a very difficult and even often a painful problem. Among such spheres one can point out, for example, ballet, military service of officers or professional sport. Every person, especially that one who has achieved high results in their sphere, has obtained a particular popularity and recognition among their admirers, though deeply inside they realize well the inevitability of this activity completion and a cardinal life-style change, wait for this moment with some fear. And in the prevailing majority of cases they all the same appear to be unready for its coming.

The extremely important social significance of the above mentioned problem demands creating and securing of proper functioning of an appropriate preparation system of people with such professions to a calm transition from one activity sphere after the career completion within it to another one. Creation of such system for athletes is worthy an attention, as very often people in a relatively young age should terminate their sport performances, when they are full of stamina, energy, and ambitions which can be successfully used in a new activity sphere in essence. But the readiness for transition to it is lack.

The literature sources analysis enabled us to define that the problem of formation of readiness to the professional self-determination of athletes after the sport career completion is actual but still not enough studied. The objective of this article is exactly to define the essence of readiness for the professional self-determination of athletes after the sport career completion.

The analysis of such definitions as "readiness", "professional self-determination", "readiness for the professional self-determination", and of the notion close to the latter – "readiness of the profession choice" is carried out in the article.

In accordance with the theoretical analysis performed, the conclusion is made that the necessary component of the professional self-determination of a person is the profession choice. The conducted research allowed defining that the readiness to the athletes' professional self-determination after the sport career completion is a personal formation. The formation which is subject to a purposeful creation within the pedagogical process. And one of the central moments of such a readiness is athletes' choice of a new profession.

It is highlighted in the article that within the readiness for the professional self-determination, the readiness of a person for the self-development in a professional activity, for the career planning, for the professional and personal development is important.

Development of qualities, abilities, and skills acquires a special sense when it is stipulated by not so much "necessity" and "profession requirements" as by planning by a person of their own self-actualization in the chosen profession. By the author, aspiration for self-development, for self-actualization is considered to be an important component for the analysis of a personal formation of the readiness for athletes' professional self-determination after the sport career completion.

The analysis carried out allowed defining the readiness for athletes' professional self-determination after the sport career completion as a personal formation, components of which are subject to the purposeful development and provide both taking a sound decision as to the profession choice and planning and actualization of their own professional development.

Key words: *professional self-determination, readiness, readiness for athletes' professional self-determination after the sport career completion.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕОРЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлено питання підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів основної школи. Вагоме місце відведено питанню розробки моделі підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Схематично подано структурно-логічну модель підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових сучасних підлітків. Характеризується теоретична складова моделі, зокрема мета, завдання та зміст підготовки студентів педагогічних спеціальностей до формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Ключові слова: модель педагогічної системи, професійна підготовка, студенти педагогічних спеціальностей, соціальне здоров'я підлітків.

На сьогодні гостро постає питання виховання соціально здорової молоді, зокрема найбільш вразливої її частини – учнів підліткового віку. Саме в підлітків доволі часто можемо спостерігати різні прояви недостатньо сформованого соціального здоров'я, що має прояв у безпечній статевій і побутовій поведінці підлітків, небажанні дотримуватись здорового способу життя, високій конфліктності, проявах жорстокості до однолітків тощо. Вирішення важливих питань виховання соціально здорової молоді потребує нині забезпечення відповідної підготовки майбутніх педагогів до здійснення на високому якісному рівні зазначеного процесу. Отже, актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків, а також потреба у вирішенні не тільки на науково-теоретичному, а й на методологічному та практичному (технологічному) рівнях потребує розробки й характеристики моделі системи підготовки відповідних фахівців до вищезазначеної діяльності. Між тим, детальніше зосередимося на характеристиці теоретичної складової моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Взагалі питанню побудови моделі в педагогіці приділялось чимало уваги вітчизняними й зарубіжними вченими, такими як: Л.В. Абдаліна, В.В. Рибалка, Л.Т. Турбович, В.В. Краєвський, Г.Б. Корнетов [1–5] та ін. Однак у доступній джерельній базі не виявлено праць, присвячених питанню побудови моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Мета статті – характеризувати теоретичну складову моделі, зокрема мету, завдання та зміст професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Отже, беручи до уваги наукові уявлення про моделювання, модель і педагогічну систему, нами було запропоновано структурно-логічну модель системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів основної школи. Структурно-логічна модель системи підготовки майбутніх

учителів до формування соціального здоров'я підлітків, яка схематично зображена на рисунку, розкривається нами через сукупність трьох її структурних складових (теоретична, методологічна й технологічна) і являє собою чіткий механізм, що дає змогу злагоджено функціонувати в тісному взаємозв'язку всіх її складових і відповідних до них елементів, що, у свою чергу, сприяє досягненню результату відповідно до встановленої мети такої моделі.

Охарактеризуємо зазначені вище складові та *значущість кожного з їх елементів* у контексті підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді. Отже, зосереджуючи увагу на розкритті *теоретичної складової* моделі, з рисунка можемо бачити, що вона вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Як зазначалось вище, моделювання педагогічної системи насамперед вимагає визначення відповідної мети. Як зауважують науковці В.П. Беспалько, В.Г. Татур, мета навчання та виховання спеціаліста є системоутворювальним елементом педагогічної системи [6, с. 32], а тому правильне визначення мети певним чином є запорукою успіху. Точне формулювання мети дуже важливе, оскільки мета є тим маяком, орієнтуючись на який, визначаються усі інші складові педагогічної системи. Отже, мета є тим важливим важелем та орієнтиром, відповідно до якого структурується та наповнюється вся система підготовки майбутнього вчителя. У зв'язку з цим, мета певною мірою має характеризувати кінцевий результат функціонування всієї системи підготовки вчителів до професійної діяльності.

Ураховуючи вищезазначене, *мета* запропонованої нами моделі педагогічної системи полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків. Визначення сформульованої у такому вигляді мети зумовлене тим, що результатом підготовки майбутніх учителів до будь-якої діяльності (у нашому випадку – до формування соціального здоров'я учнів основної школи) є сформованість у них професійної готовності до її виконання. Відповідно до мети, на нашу думку, важливо також визначити *завдання* моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, які полягають у такому: а) озброєння студентів сукупністю теоретичних знань у контексті виховання соціально здорових підлітків; формування практичних умінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні) з формування соціального здоров'я підлітків у навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності; формування міцної мотивації до здійснення процесу виховання соціально здорових учнів основної школи; розвитку професійно важливих якостей.

Як зазначалось вище, саме мета й завдання будь-якої педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців зумовлюють її *зміст*. Ураховуючи визначені мету й завдання моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових учнів, виникає потреба визначити не тільки сукупність знань та умінь, якими повинні оволодіти студенти на момент закінчення експерименту (в нашому випадку – отримання кваліфікаційного рівня “бакалавр”), а й можливості озброєння ними студентів педагогічних спеціальностей протягом відповідного періоду навчання.

Щодо першого зауважимо на визначених нами необхідних знаннях, якими повинні володіти майбутні вчителі в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Отже, наявність знань щодо формування соціального здоров'я підлітків вбачаємо через сукупність чотирьох основних блоків. Розкриємо кожен з них окремо. Перший блок *“Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування соціального здоров'я особистості”* передбачає наявність у студентів педагогічних спеціальностей таких знань: становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості; щодо виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів; тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків. Другий блок *“Теоретичні засади виховання соціально здорових підлітків”* вміщує в собі знання сутності і структури соціального здоров'я сучасних підлітків; змісту й особливостей виховання соціально здорових підлітків у сучасних умовах сучасної шкільної освіти; принципів формування соціально здорових підлітків; форм і методів формування соціально здорових підлітків. Третій блок *“Методика формування соціального здоров'я підлітків”* розкривається через знання *методичних особливостей* формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі та знання *методичних особливостей* формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи. Нарешті, четвертий блок *“Взаємодія з соціальними інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів”* передбачає знання особливостей взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків; знання особливостей взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів; знання інструментарію діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

Висновки. Отже, теоретична складова моделі педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків вміщує в собі мету, завдання та зміст підготовки студентів у зазначеному контексті. При побудові змісту підготовки майбутніх учителів слід урахувувати низку обставин: по-перше, виявлення можливостей передбачених навчальним планом дисциплін у контексті насичення їх додатковим матеріалом, який так чи інакше сприятиме оволодінню студентами окремими (з вищеперелічених) знаннями й уміннями з питань формування соціального здоров'я учнів; по-друге, виявлення можливостей доповнення навчального плану підготовки студентів (конкретної спеціальності) спецкурсами, які передбачатимуть систематичний, логічно взаємозв'язаний, узагальнювальний і такий, що доповнює раніше вивчений, навчальний матеріал з питань формування соціального здоров'я учнів.

Список використаної літератури

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Лариса Васильевна Абдалина ; Тамбовский государственный университет. – Тамбов, 2008. – 487 с.
2. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології : навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К., 2003. – 204 с.
3. Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 177 с.

4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–48.
6. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособ. / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
7. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Бабич В.И. Характеристика теоретической составляющей модели педагогической системы подготовки будущих учителей к формированию социального здоровья подростков

Статья предусматривает раскрытие модели подготовки будущих студентов педагогических специальностей к формированию социального здоровья современных подростков. В схематическом виде приведена структурно-логическая модель подготовки будущих учителей к воспитанию социально здоровых современных подростков. Характеризуется теоретическая составляющая модели, в частности цель, задачи и содержание подготовки будущих студентов педагогических специальностей к формированию социального здоровья современных подростков.

Ключевые слова: модель педагогической системы, профессиональная подготовка, студенты педагогических специальностей, социальное здоровье подростков.

Babich V. Characteristics of the theoretical component of model of pedagogical system of preparation of future teachers for forming social health of teenagers

The article provides for the disclosure of issues of preparation of future teachers to upbringing socially healthy pupils of basic school. The significant attention is paid to the issue of development of the model of training students of pedagogical specialties for social health of today's teenagers. It is served structural logical model of training of teachers to upbringing socially healthy modern teenagers in schematic form. It is characterized a theoretical component of model, in particular, aim, objectives and content of training students of pedagogical specialties to forming social health of modern teenagers. It was determined that the goal of model of the pedagogical system proposed by us consists in forming readiness of the future teachers to formation of social health of teenagers. It is noted that in the process of preparing of future teachers for forming social health of teenagers should be settled important problems, in particular, armaments students a set of theoretical knowledges in the context of upbringing of socially healthy teenagers; formation of practical skills (Gnostic, projective, constructive, organizational, communicative) on the formation of social health of teenagers in educational and extracurricular activities; forming a strong motivation to carry out the process of upbringing socially healthy pupils of basic school, the development of professionally important qualities. It is noted that content of training students of pedagogical specialties should be focused on beforehand determined blocks of knowledge, which should capture future teachers in higher educational establishments.

Key words: model of pedagogical system, professional training, students of pedagogical specialties, social health of teenagers.

УДК 37.016:001(09).001.76(082)

В.І. БАТАЛКІНА, К.О. АНДРЕЄВА

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА “ІСТОРІЯ НАУКИ І ТЕХНІКИ”

У статті висвітлено питання щодо напрямку діяльності Запорізького музею-галереї прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай у приміщенні, яке має історичне значення. Зауважено на актуальності роботи приватного музею-галереї з метою збереження історії архітектури краю. Вивчено розвиток керамічного виробництва як одну зі складових історії розвитку науки й техніки регіону. Розглянуто паралельну освіту в музеї технічного профілю. Визначено найважливіші принципи роботи музею – творчий розвиток і формування особистості з метою втілення історичних надбань у новітніх технологіях.

Ключові слова: музей, дизайн, історія, комунікація, наука, технологія, паралельна освіта.

Популяризація науки на початку ХХІ ст. виникла у вигляді інноваційних проєктів – це нові діалоги між науковими інститутами, університетами та суспільством. Комунікація науки й суспільства – важливий чинник у розвитку взаємодії науки й суспільства на початку третього тисячоліття. Створюючи нову річ, дизайнер надає їй нової форми, яка найбільше відповідає функції та призначенню предмета. При проєктуванні приміщення, яке має історичне значення, родинного музею-галереї необхідно було: використати життєвий досвід і знання, щоб старовинне приміщення функціонувало як об’єкт із збереження історії Запорізького краю; зберегти архітектурний задум забудовника; органічно поєднати форму (цегельне склепіння), колір і матеріал цегли; поєднати минуле й сучасне. Завдяки знанням історичних цінностей цивілізованого світу та їх вивченню й подальшому аналізу можливе використання інноваційного проєкту при проведенні в музеї-галереї лекцій “Історія науки і техніки”. Створення та культурно-педагогічна діяльність Запорізького музею-галереї прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай (www.museum-gallery.org) розкриває сутність і стан наявної проблеми при проєктуванні навчальних програм викладання предмета “Історія науки і техніки” в історичних приміщеннях, у яких зберігаються автентичні релікти. Як зазначають О.В. Довженко, В.Л. Шатуновський, “відповіді на запитання, що виникають у зв’язку з майбутнім інженерної освіти, далеко не настільки прості й очевидні, як того хотілося б. Отримати їх можна буде лише в майбутньому в результаті багаторічного пошуку тисяч викладачів, роздумів над ситуацією, і які відтворюються у практиці підготовки інженерних кадрів, що переживає в наші дні процес оновлення” [1, с. 3, 10]. Спираючись на літературу, можемо зазначити, що представники філософії проєктування нової генерації уявляють собі культуру як живий організм, що функціонує: “Хочемо чи ні, а наші поняття не обмежуються лише тим, що ми набуваємо в повсякденній сучасній практиці. Усередині нас існують психічні залишки досвіду предків, безпосередня психічна даність, що передує будь-

яким схемам логічного мислення. Це допомагає нам постійно відтворювати своє минуле, підтримувати зв'язок із власними джерелами. Втрата цього означає смерть культури. Ми користуємося тим, витоків чого часто не усвідомлюємо. Ми не повною мірою усвідомлюємо своє істинне коріння” – так В. Даниленко на ґрунті історичного підходу у підручнику “Дизайн” репрезентує авторське трактування широкого історико-культурного матеріалу та наводить сформульований Л. Саллівеном закон природи: “Кожна річ у природі має форму, інакше кажучи, свою зовнішню особливість, що вказує нам, чим саме вона є, в чому її відмінність від нас та інших речей... Всюди й завжди форма іде за функцією – це є закон” [2, с. 13, 73].

Мета статті – дослідити функціональність історичного приміщення, в якому 250 років тому працювали науковці, і відродженого на початку ХХІ ст. як музей-галерея. Приміщення потребує подальшого вивчення з метою збереження історії архітектури Запорізького краю, необхідно розкрити сутність проектної технології художнього дизайну приміщень музеїв технічного профілю при розробці й упровадженні нового змісту освіти.

Приміщення відкрито завдяки родинному переказу, який зберігався по роду Марії Хілтманн та передавався із покоління в покоління: “У маленькій залі з великою аркою, через яку міг проїхати вершник на коні, на березі річки Мокра Московка знаходилася наукова лабораторія з вивчення глини і у 1760 р. прапрадід Марії Хілтманн був у складі наукової експедиції, також працювали німецькі інженери”. У методичному виданні “Міфологія” М.М. Ткач звертає увагу, що “... життя людини у своїх витках невіддільне від свого роду. Тому давні міфи є священним духовним надбанням і скарбом кожного народу. Вони пов'язуються із заповідями предків, родовими традиціями; вони стверджують родову систему цінностей, зумовлюють норми поведінки та вказують шляхи для досягнення ладу в природі й суспільстві людей. Звідси утаємниченість міфу та його доступність лише для посвячених – духовних провідників роду чи племені”[3, с. 4, 5]. Від дня відкриття музею-галереї майже 6 років в історичному приміщенні наукової лабораторії проходять заходи, які популяризують відкриту науку й спрямовані на збереження історії краю. Започаткував свою діяльність музей-галерея відкриттям 18 червня 2008 р. першої тематичної виставки, присвяченої 90-річчю від дня народження Олексія Петровича Бурлая – заслуженого діяча мистецтв, лауреата премії імені Габдулли Тукая. “... Його роботи зберігаються у фондах художнього музею Республіки Татарстан на території Казанського кремля. Сьогодні ними, як великою спадщиною, пишається багатонаціональний народ Татарстану, – записує 23 листопада 2008 р. у книзі відгуків М. Ібрагімов. – Велике вам спасибі за вашу сподвижницьку працю. Ви хранитель не лише пам'яті родового коріння, а й проклали добрий місточок міжнародної співпраці поміж Україною та Республікою Татарстан, де багато років мало місце визнання величезного таланту художника О.П. Бурлая”. Інноваційний проект “Музей і школа” народився після аналізу записів у книгах відгуків, у які відвідувачі записували свої враження після відвідування музею протягом майже двох

років. “Музей і школа” – це інноваційний проект комунікації науки й суспільства, який реалізується у вигляді: лекцій на тему історії науки й техніки; творчих зустрічей; проведення наукових фестивалів і науково-популярних проектів для дітей; знайомства з прикладами візуалізації наукових досягнень у різних країнах. При проведенні таких культурно-педагогічних заходів розглядається взаємозалежність людини – члена суспільства і процесів природи як єдиного організму, який має працювати в нових інформаційних умовах світу й виникла потреба пошуків шляхів самовираження творчості особистості на межі другого й третього тисячоліть. Такий підхід потребує від засновника музею глибокого світоглядного підґрунтя, аби у практичній дизайнерській діяльності стала можливою поява по-справжньому естетично якісного продукту. Обслуговує, фінансує та проводить безкоштовні екскурсії родина Бурлай-Хілтманн. Відвідавши музей-галерею, таку оцінку його роботі дав заслужений працівник освіти України О.М. Андрієнко: “В експозиції відтворено картини з життя мешканців цієї території того часу. Конкретно показано розвиток цегельних заводів, які будували німецькі майстри. Заводи працювали на місцевій глині. Цегла мала різні розміри та неабияку міцність. Пізніше ці заводи відіграли важливу роль у будівництві Олександрівської фортеці та житлових будинків. Вважаю, що територію музею-експозиції потрібно розширяти і зробити його доступним для широкого кола глядачів. Вражений патріотизмом, любов’ю засновників музею до справи своїх предків...” (запис із книги відгуків від 22 січня 2009 р.). У першому фестивалі творчості “Будинок моєї мрії”, який проходив у межах проекту “Музей і школа”, узяли участь понад 500 учасників різного віку. Він відкрив творчі здібності учасників і закінчився виставкою, яка стала підсумком культурно-педагогічної роботи в музеї протягом навчального року. На виставці було відображено історію архітектури Запорізького краю у вигляді картин професійних художників і малюнків учнів. Директор ЗНВК Г.З. Скірко зробила запис про педагогічну діяльність музею-галереї у книзі відгуків: “Сприймання краси як цінності відбувається в ситуаціях прямого або опосередкованого спілкування дітей з природою, творами мистецтва, історією рідного краю. Тому для нас, педагогів Запорізького навчально-виховного комплексу “Мрія”, було справжнім відкриттям, коли ми вперше ознайомились з музеєм-галереєю кераміки та живописної творчості, який відкрився в нашому місті. Ми маємо унікальну можливість познайомити наших вихованців з минулим і показати, що на глибині п’яти метрів під землею продовжує жити своїм життям старе місто Олександрівськ”. Учні, батьки, педагоги дитячої музичної школи № 6, студенти Запорізького музичного училища ім. Платона Майбороди відзначили у своєму записі: “Дякуємо за гостинний прийом, цікаву екскурсію і розповідь про хранителів Запорізької землі та організатора музею кераміки і творів живопису і графіки. Сьогоднішня зустріч надзвичайна, тому що відбулося поєднання історії й музики, і це подарувало нам і нашим дітям позитивні емоції. До нових зустрічей!”. Протягом 2011/12 н. р. в музеї разом із учнями вивчали історію Дніпробуду та Дніпрогесу більше ніж 1000 учасників фестивалю, які

взяли участь у виставці “Мій ДніпроГЕС”. Так у музеї-галереї відзначали 80 років ДніпроГЕСу – грандіозному будівництву ХХ ст. Другого травня 1932 р. пішов перший електричний струм для запуску Запорізького індустріального комплексу. Доктор технічних наук, історик науки і техніки Йохен Хойслер, який ще у 1965–1985 рр. брав участь у періодичних обмінах делегаціями експертів між Німецьким союзом зварної техніки та Інститутом Патона в Києві, займається дослідженнями історії ГОЕЛРО, Дніпробуду та ін., так зазначив у своїй рецензії 1 березня 2012 р. до книги “Музей і школа”: “Жоден історик-теоретик не зміг так вражаюче розповісти про українсько-німецькі історичні зв’язки, як це вдається робити Валентині Бурлай своїм музейним проектом. Її, ще не повністю розкрита, родинна історія розгортається на тлі німецьких Колоністів ХVІІІ ст., а також у зв’язку з будівництвом великої гідроелектростанції – ДніпроГЕС, важливою віхою в електрифікації країни у 30-х рр. ХХ ст. Оскільки будівля музею засвідчує, що німецькі колоністи привезли з собою також мистецтво випалювання цегли, то кераміка складає основу експозиції музею” [4, с. 71]. У травні 2013 р. тематичною виставкою закінчився навчальний рік і фестиваль творчості “Школа майбутнього”, протягом якого більше ніж 600 школярів вивчали в школі та паралельно в музеї історію та промисли Запорізького краю в межах навчальної програми “Я і Україна”. Інформацію про культурно-педагогічні заходи висвітлено на чотирьох мовах на сайті музею-галереї www.museum-gallery.org. У 2013 р. у Парижі у березневому номері міжнародного музейного журналу ICOM (при ЮНЕСКО) вийшла стаття про інноваційний проект “Музей і школа”, в межах якого у 2012/13 н. р. проходив у музеї третій фестиваль мистецтва “Школа майбутнього”. Цей фестиваль знайомив відвідувачів з образотворчим мистецтвом, особливостями використання кольору та забарвлення, мистецтвом як естетичним задоволенням. Адже в сучасному вихованні поняття “естетичне виховання” – необхідна умова духовного збагачення [5, с. 4].

Письменник В.П. Платонов, автор 18 книг, у яких описує історію розвитку космічних досягнень України, дав таку характеристику культурно-педагогічного напрямку розвитку музею-галереї: “Проект “Музей і школа” приватного музею-галереї Валентини Баталкіної (Бурлай) є унікальним, потрібним, здатним розширити уявлення школярів і студентів про рідний край, про навколишній світ, дати нові поняття технічного плану. Тим більше він цінний, що його учасниками стають школярі й педагоги не тільки України, але й країн близького й далекого зарубіжжя. А це говорить, що в музею є майбутнє і що він потрібний і цікавий людям”. Культурно-просвітницькі заходи проходять у музеї-галереї за участю науковців, які на фестивалях можуть вільно розповісти про принципи, цілі й цінність своєї роботи, а це, в свою чергу, пошуки нових способів залучити різну аудиторію у процес пізнання для розвитку науки й новітніх технологій. Наука сьогодні стає відкритою і доступною, а це чинник її успішного розвитку. Відвідавши музей-галерею, Ю.П. Єгоров, доктор філософії в архітектурі, професор ЗДІА (ЗНТУ) і В.А. Кушнеров проаналізували основні питання, пов’язані з науковими і практичними завданнями розвитку

музею-галереї, а саме: збереження родинного переказу, вивчення родового коріння, яке привело до створення родинного музею з “сімейно-історичними” експозиціями сучасного напрямку, представлені інженерно-технічний і художній напрями, які пов’язані з сім’єю Бурлай-Хілтманн: “...музей родинного типу має пізнавальне, історичне, патріотичне й художньо-виховне значення; цінність музею зростає завдяки підвищенню ролі активізації свідомості історичного й духовного зв’язку минулого й сучасного; сімейні релікти й пізнання свого історичного коріння дають змогу будувати правильні відносини між минулим, сучасним і майбутнім”. Створення родинного музею-галереї має на меті збереження історії будівництва (цегельного склепіння – наукової лабораторії, у якому відкрито музей-галерею), історії архітектури, зразків будівельної кераміки, матеріалів з історії цегельні Запорізького краю та історії виготовлення кераміки. Такий творчий підхід до збереження історії краю спрямований на збереження історії науки й техніки. Нині художнє виховання прищеплюється лише при навчанні митців. Найважливіше життєве завдання, ефективний інструмент родинного музею-галереї і головна мета створення музею – щоб у кожному предметі, будь то цегла чи черепиця, була наявна естетична складова. Старший педагог музичних шкіл № 5 і № 6 з досвідом роботи понад тридцять років О.В. Рибалова так зазначила про музичні концерти в музеї-галереї – співпрацю батьків, учнів і вчителів музичних шкіл: “Педагогіка визначається відповідями на чотири питання: кого вчити, для чого вчити, чому вчити і як вчити (Р. Коган). Завдання одне: за допомогою мистецтва виявити початкову геніальність виконавців і слухачів, їх неймовірні можливості сприйняття тієї космічної енергії, яка породила Баха і Шекспіра, Моцарта і... кожного з нас”.

Створення музею та його культурно-педагогічна діяльність тісно пов’язана з історією розвитку науки й техніки Запорізького краю. Вивчення історії культури краю дає можливість зробити хронологічно-науковий підхід у вирішенні питань з підготовки експозицій виставок у музеї-галереї відповідного етапу розвитку суспільства й відобразити стан розвитку науки і техніки за період з X до XXI ст. у Північному Причорномор’ї. Експозиції музею дають можливість краще розкрити еволюцію, закономірності, місце й роль науки й техніки в системі суспільних відносин та показують її творчу й руйнівну силу. У музеї проходять зустрічі з науковцями, педагогами, істориками і проводяться культурно-просвітницькі заходи, лекції для молоді, школярів, студентів з метою популяризації науки. Зустрічі молодого покоління з художниками, педагогами, науковцями старшого покоління, дитячі музичні концерти за участю учнів і старших педагогів дають можливість виховати повагу до старшого покоління і до історії – науку про природу й людину. В умовах інформаційного суспільства й комп’ютеризації популяризація науки та вивчення історії науки й техніки допомагає сформувати особистість, підвищити рівень культури спеціаліста й усього суспільства; впливає на задоволення суспільних потреб та відносин між людьми, а це водночас збереження культурних цінностей для нащадків, яке допомагає сформувати розвиток творчих здібностей спеціаліста. Вивчення предмета “Історія науки і техніки” в музеях

технічного профілю має на меті виробити критичний підхід до накопичених знань, надати можливість здобувати нові знання не тільки в обраній спеціальності, а й у суміжних з нею спеціальностях. Допомога майбутньому спеціалісту осмислити, що розвиток науки й техніки є важливим явищем у культурі людства й вивчення предмета “Історія науки й техніки” розширює світогляд і наближає до більш глибокого вивчення предмета його спеціальності, професійної зацікавленості. Самовиховання моральної і професійної культури, відповідальність за наслідки науково-технічної діяльності – це допомога в подоланні вузької професійної освіти й розширення гуманістичного осмислення, яке сприятиме вивченню історії – наслідків науково-технічної діяльності людства. Це, в свою чергу, сприятиме осмисленню і самовихованню моральної і професійної культури, моральної відповідальності за наслідки науково-технічного прогресу. Вивчення предмета історії розвитку науки й техніки паралельно з навчальними закладами у приміщеннях музеїв технічного профілю дасть можливість вивчати нові предмети, які навчать спеціаліста прогнозувати можливі негативні наслідки людської діяльності в цілому на планету Земля й на Космос, забруднення природи й навколишнього середовища, негативний вплив на людину наслідків розвитку техніки.

Вивчення історії науки й техніки сприяє розвитку творчих здібностей у молодого спеціаліста, збагаченню й розкриттю таланту як у наукових працівників, інженерно-технічних працівників, так і в молодого спеціаліста, студента, учня.

Відповідна методологічна підготовка наукових спеціалістів, яка повинна спиратися на вивчення предмета історії науки й техніки, дасть можливість використовувати природне середовище, розвивати напрями науково-технічного прогресу, створювати новітні технології для задоволення потреб людства, вбачаючи людину й природне середовище як єдиний організм. Прагнення досягти гармонії між людиною й навколишнім середовищем для втілення наукових ідей з метою збереження навколишнього середовища. Засвоєння предмета “Історія науки і техніки” та вивчення матеріалів про долю вчених, про яких у технічних музеях зберігаються фотоматеріали, оригінали документів, особисті речі, наукові праці, сформує духовність, гуманістичне уявлення про наукові досягнення і втілення наукової думки.

Така методологія сприятиме формуванню особистості і втіленню накопичених знань у практичну діяльність, формуванню нового світогляду й мислення. Основними напрямками культурно-педагогічної діяльності в музеї є інформування, навчання, розвиток творчих начал, спілкування та відпочинок. Так науковці трактують види діяльності музеїв:

Інформування – це перша сходинка в засвоєнні музейної інформації (перші відомості про музей, його колекції, окремі музейні предмети, про їх зміст та пов’язані з профілем музею експозиції), різні напрями його діяльності. Знайомство починається з лекцій і консультацій. Інформаційне обслуговування включає в себе різні методи висвітлення необхідних даних про музей відвідувачам за допомогою планів, путівників і відеопоказу. Інформаційні системи мають відображення експонатів та його описання.

Навчання – друга сходинка у засвоєнні музейної інформації на підставі додаткових занять, паралельно з навчальними закладами. Цьому передують підготовка музейно-педагогічних програм, які базуються на знайомстві та вивченні музейних предметів-оригіналів. Відрізняються ці заняття від типових своєю добровільністю. Особливість їх закладена в можливості реалізувати свої здібності та задовольнити зацікавленість. Навчання можна здійснити у вигляді екскурсії, музейних уроків і творчих занять.

Розвиток творчих начал – найвищий щабель у засвоєнні музейної інформації. Розвиток творчості має на увазі використання потенціалу музею, зосередженого в пам'ятках матеріальної і духовної культури, для виявлення здібностей і розкриття творчої особистості. У музеї є особливі умови для стимулювання творчого процесу. Найбільш дієвий – “входження” в систему найкращих образів, традицій, прикладів культури минулого. Цей напрям може бути реалізований у студії, творчій лабораторії або фестивалі, вікторині, історичній грі тощо.

Фестиваль – це дійство з широким колом учасників, який супроводжується показом і переглядом різних видів мистецтва або робіт, виконаних учасниками.

Для подальшого вивчення та збереження історії краю треба продовжувати культурно-просвітницьку роботу в музеї та одночасно проводити наукові дослідження. Аналізуючи видання, на які здійснені посилання, про досвід роботи наукових установ, які планують систему освіти та вже сформулювали в методичних виданнях основні вимоги до сучасної моделі виховання молоді, висновки робити про виконану культурно-педагогічну працю музею-галереї сьогодні ще неможливо, треба продовжувати дослідження. Один із інноваційних проектів взаємодії науки й суспільства розглядається на прикладі створення та діяльності протягом 6 років Запорізького музею-галереї прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай та інноваційного проекту “Музей і школа”. Художнє оформлення експозицій музею-галереї та дизайн інтер'єру й екстер'єру мають особливе значення для сприйняття музейних експозицій. На початку ХХІ ст. в умовах нових інформаційних технологій підхід до культурно-педагогічної діяльності потребує інноваційних проектів. Так, про сферу дизайнерської діяльності інтегровано на початку третього тисячоліття у дизайнерсько-мистецьку діяльність – “сучасне мистецтво” – В. Даниленко зазначає: “Дизайн цієї доби трактується як художньо-технічна діяльність людей перехідного часу, коли відбувається трансформація індустріального суспільства з його культурою модерністського зразка на інше суспільство з іншою культурою, до якої людство не дібрало остаточної назви, але зосередилося на інформаційних та екологічних пріоритетах” [2, с. 3]. Технічна естетика в дизайні приміщення музею-галереї (Музей технічного профілю України) формує гармонійне предметне середовище, а це, в свою чергу, поєднує утилітарні й естетичні принципи та позитивно впливає на засвоєння предмета “Історія науки і техніки”. Особливе місце в експозиції музею займає будівельна кераміка й металеві предмети, які збереглися в самому приміщенні наукової лабораторії. Це цегла, виготовлена руками із глини різного кольору. Цікавою для дослідників є цегла, з якої збудо-

вана “Велика арка”. Вона має рожевий шар обпалу до 1 мм. Така цегла після обпалу залишилася всередині яскраво-жовтою, виглядає надзвичайно привабливо та викликає зацікавленість у відвідувача.

Висновки. Виховання середовищем, обстановкою, речами, що збагачують духовне життя людини, – одна з найтонших сфер педагогічного процесу. Середовище – це сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність організму, та соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини. Отже, необхідність художнього проектування в приміщеннях музеїв технічного профілю – це новий творчий метод підходу до питань інноваційного проектування дизайну з метою збереження архітектури краю. У таких приміщеннях необхідно проводити зустрічі з популяризації відкритої науки та лекції з вивчення предмета “Історія науки і техніки”. Висвітлення проблеми культурно-освітньої діяльності музеїв знайшло відображення у методичному виданні “Музейна педагогіка” під редакцією А.Н. Морозової, О.В. Мельникової. Так зазначили автори: “Найчастіше вдалі форми мають комплексний характер. Як і напрями, вони рухливі, вдосконалюються і розвиваються; вони відбувалися десятиліттями і змінювалися з часом під впливом історичних обставин, наукових пошуків і розробок, запитів соціуму. Основний принцип будь-якої форми культурно-освітньої діяльності – надання відвідувачам можливості займатися тим, що їх цікавить, створення умов для самореалізації. Важливо враховувати психологічні особливості різних типів і категорій музейної аудиторії. Ефективність такої роботи залежить і від взаємодії музею з освітніми установами, інтеграції освітньої та музейної педагогіки” [7, с. 7, 8]. Щодо питань діяльності музеїв, то науковці доводять: “Музей є спеціалізованим інститутом, який задовольняє суспільні потреби у зберіганні та використанні предметів реального світу, як елементів історичної пам’яті, документальних засобів соціальної інформації, естетичних цінностей” [8, с. 23]. Велика увага вчених останнім часом зосереджується переважно на розробці і впровадженні нового змісту освіти, інноваційних технологіях, новій системі оцінювання. Культурно-педагогічні заходи в музеї-галереї – це бачення підходу до нової культури, яка б мала більше людськості, більше проявів індивідуального.

Список використаної літератури

1. Довженко О.В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О.В. Довженко, В.Л. Шатуновский. – М., 1990. – С. 3–10.
2. Даниленко В. Дизайн / В. Даниленко. – Х. : ХДАДМ, 2003 – С. 13; 73.
3. Ткач М. Міфологія / М.М. Ткач. – К., 2011. – С. 4–5.
4. Баталкіна В. Музей і школа / В. Баталкіна // Запорізький музей-галерея прикладної кераміки та живописної творчості Іллі та Олексія Бурлай. – Д., 2012. – С. 71.
5. Icom news. – 2013. – Vol 66. – № 1. – Р. 4.
6. Юрєнева Т. Музеи мира / Т.Ю. Юрєнева. – М. : Академический проект, 2003. – С. 11–12.
7. Музейная педагогика: Из опыта методической работы / под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. – М. : Сфера, 2006. – С. 7–8.
8. Шевченко В.В. Музеезнавство / В.В. Шевченко, І.М. Ломачинська. – К. : Університет “Україна”, 2007. – С. 23.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2014.

Баталкина В.И., Андреева Е.А. Инновационные методы преподавания предмета “История науки и техники”

В статье рассматривается вопрос о направлении деятельности Запорожского музея-галереи прикладной керамики и живописного творчества Ильи и Алексея Бурлай в помещении, которое имеет историческое значение. Поднимается вопрос актуальности работы частного музея-галереи с целью сохранения истории архитектуры края. Изучается развитие керамического производства как одной из составных истории развития науки и техники региона. Освещается параллельное образование в музее технического профиля. Выделены особо важные принципы работы музея творческое развитие и формирование личности с целью внедрения исторических реликвий в новейших технологиях.

Ключевые слова: музей, дизайн, история, коммуникация, наука, технология, параллельное образование.

Batalkina V., Andrieieva E. Innovative methods of teaching “History of science and technology”

This article considers the direction of activity of the museum-gallery of applied ceramics and art creativity of Ilya and Alexey Burlai in a room that has historical significance. There is risen a question of urgency of work of the private museum gallery to preserve architectural history of the region. We study the development of ceramic production as one of the components of the history of science and technology in the region. The article also covers parallel education in museums of technical profile. There are dedicated key principles of the museum - the creative development and formation of personality in order to implement the historical heritage of the newest technologies. Much attention of scientists mainly focused on the development and implementation of new educational content and innovative technology, the new system of evaluation. Cultural and educational activities in the museum-galleries are a vision of a new approach to culture, which has more humanity with more individual features. Aim of creation of museum-gallery opened on June, 18, 2008, is a maintenance of architectural heritage of Zaporozhye region and history of engineering science to which Burley-Hiltmann family is related. The ancient apartment of the museum was found to family legend saved by Maria Hiltmann (Maria Burley since 1938). The legend of the Hiltmann family has it that “In a little hall with a large arch through which a horseman could ride, there was a scientific laboratory on study of day. In 1760 the great-grandfather of Maria Hiltmann participated in scientific expedition and German engineers worked”. Today this apartment situated on the of Mokraya Moskovka river accomodates the private museum-gallery of the applied ceramics and art creativity of Ilya and Aleksey Burley.

Key words: museum, design, history, communication, science, technology, parallel education.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто психолого-педагогічні підходи щодо визначення суті готовності до професійної педагогічної діяльності. Встановлено, що відмінність наукових підходів до вивчення готовності до професійної діяльності зумовлена різними методологічними підходами.

Ключові слова: *готовність, професійна готовність, розвиток особистості.*

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується зверненням уваги науковців до таких складових успішної реалізації освітніх і виховних цілей, як рівень професійної підготовки педагога, готовність до педагогічної діяльності, рівень розвитку професійної педагогічної самосвідомості. Ключовою думкою науковців з цього питання є створення моделі професійних властивостей педагога, що мають в основі структуру, яка притаманна будь-якій предметно-практичній діяльності. Окрему увагу приділяють професійній готовності до педагогічної діяльності, що включає спектр інтегративних складових, кожна з яких стає предметом відповідних науково-педагогічних досліджень.

Метою статті є визначення суті та змісту готовності до професійної педагогічної діяльності.

Терміном “готовність” традиційно позначають стан людини, яка є пристосованою до будь-чого і може виконувати певну дію. Семантичне наповнення терміна “професійна готовність” радикально не відрізняється від загальноживаного розуміння специфічного стану, властивостей людини. Так, Л.В. Мардахаєв [3] професійною готовністю визначає стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання професійної діяльності, прагне виконувати її тощо. Особливим психічним станом, що характеризується наявністю у суб’єкта образу структури певних дій і налаштованістю на їх виконання, визначає професійну готовність В.О. Сластьонін. Схожі позиції висловлюють М.І. Дьяченко, який називає професійною готовністю психічний стан особистості, сукупність переконань, поглядів, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, настанову на активні, цілеспрямовані дії; І.О. Зимня визначає її як усвідомлену спрямованість на професію типу “людина-людина”; Д.М. Узнадзе підкреслює наявність настанови, що спричиняє активність, форму поведінкового реагування, знаходження оптимального шляху вирішення професійних завдань; результат професійної підготовки; володіння педагогічною майстерністю на рівні творчого ставлення до діяльності.

Узагальнення різних наукових позицій із зазначеної проблематики знаходимо у О.В. Тютюнник [4] у вигляді двох ключових підходів до опису змісту поняття професійної готовності: функціонального й особистісного. Для функціонального підходу характерним є звернення уваги на функціональний, психічний стан, що забезпечує успішність виконання професійних дій. Особистісний підхід конкретизовано в позиції розуміти професійну готовність як

інтегральне особистісне утворення, систему якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Також психологічні й педагогічні аспекти вивчення змісту поняття готовності до діяльності стали предметом дослідження О.Є. Антонової, О.В. Борденюк, А.О. Деркача, О.А. Дубасенюк, М.І. Дьяченка, Т. В. Іванової, Л.О. Кандибовича, Н.В. Кузьміної, Н. В. Ніжегородцевої, Ю.П. Поваренкова, Т.В. Семенюк, В.О. Сластьоніна, В.Д. Шадрикова.

Під час дослідження було встановлено, що окремі аспекти досліджуваної проблеми, зокрема питання становлення та розвитку особистості у процесі підготовки до професійної діяльності, відображені в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, О.О. Бодальова, В.А. Бодрова, О.І. Бондарчук, Б.С. Братуся, Н.Ю. Воляннюк, В.І. Гордієнко, Е.Ф. Зеєра, Є.О. Клімова, Л.М. Карамушки, О.В. Киричука, Г.В. Ложкіна, П.В. Лушина, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.Ф. Моргуна, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк, Л.А. Снігур, Т.С. Яценко та інших науковців.

Отже, автори наукових досліджень, присвячених проблемі вивчення суті готовності особистості до діяльності, користуються методологією особистісного підходу, що дає їм можливість прогнозувати потенційно продуктивні коригувальні зовнішні чинники, моделювати шляхи прямого педагогічного впливу тощо. Водночас слід відзначити, що вибір методологічної основи для створення цілісного уявлення про суть професійної готовності та механізми її формування визначає принципові позиції щодо розуміння зазначеного явища й у такий спосіб забезпечує широту аспектів його вивчення.

Наприклад, психологічні аспекти вивчення готовності як стану та якості особистості, у контексті готовності особистості до трудової діяльності висвітлені у працях М.Д. Левітова, К.К. Платонова, О.Г. Ковальова, Л.О. Кандибовича, П.Р. Чамати. Готовністю до продуктивної діяльності у певній галузі праці Б.Г. Ананьєв визначає прояв здібностей. В.А. Крутецький висловив позицію визначати готовністю до діяльності весь “ансамбль”, синтез властивостей особистості, що розглядається ним як ширше поняття, ніж здібності.

У психологічній літературі значна увага приділена конкретизованим формам готовності, як, наприклад, настановам у працях Д.М. Узнадзе; К.К. Платонов, відповідно до власної концепції особистості, у структурі готовності виділяє, окрім моральної готовності, ще й психологічну і професійну, при цьому ознаки, що визначають психологічну готовність, належать індивідуальним особливостям психічних процесів, а професійна готовність характеризується досвідом особистості. На думку М.І. Дьяченка та Л.О. Кандибовича, готовністю слід вважати настанову особистості на певну поведінку, на активні дії, пристосування особистості для успішних дій у певний момент, що зумовлені мотивами та психічними особливостями особистості.

Готовність індивіда до діяльності науковці розглядають з різних позицій залежно від специфіки і структури професійної діяльності. Узагальнювальними характеристиками таких підходів є пояснення готовності за допомогою сукупності мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, загальний психофізичний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей, спрямова-

ність особистості на виконання певних дій. На думку Л.В. Кондрашової, готовність до діяльності передбачає утворення необхідних настанов, якостей і властивостей особистості, котрі дають майбутньому фахівцеві можливість свідомо й відповідально виконати професійні обов'язки, в тому числі на творчому рівні.

Психологічну готовність до професійної діяльності, на думку Н.В. Кузьміної, характеризує наявність у фахівця знань, умінь, навичок, які дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Унаслідок того, що будь-яка діяльність являє собою вирішення послідовного ланцюга завдань, професіоналізм (професійну готовність) відображено в ній саме наявністю умінь бачити завдання, усвідомлювати їх, застосовувати методологію та методи спеціальних наук з метою прогнозування шляхів її розв'язання.

Наведені наукові позиції стосовно розуміння суті поняття професійної готовності однозначно вказують на домінування в них ідей діяльнісного підходу, який активно використовується в педагогіці і психології, що й дає можливість трактувати цей специфічний стан з позиції накопичення знань, умінь, навичок.

У низці психологічних досліджень проблема готовності розглядається разом із трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: навчанням, отриманням професійної освіти (професійним самовизначенням), самостійною професійною діяльністю (Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Л.А. Венгер). При цьому психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі настанов, мотиваційної готовності, професійно-особистісної готовності до самореалізації.

Розглянуті позиції науковців вказують на доцільність вивчення питань, що пов'язані із процесами формування професійної готовності, у площині особистісно-діяльнісного підходу. Так, А.О. Деркач, Л.О. Кандибович, П.А. Рудик готовність до професійної діяльності розглядають як прояв цілісності особистості, що дає можливість ефективно виконувати повний спектр функцій. У зв'язку із тим, що зазначене складне особистісне утворення належить до складових психіки людини, то й вивчення пізнавальних психічних процесів стає шляхом розкриття емоційних компонентів діяльності, чинників посилення чи послаблення її активності, вольових компонентів діяльності тощо. Як результат, цілісне вивчення пізнавальних, емоційних, мотиваційних компонентів готовності до професійної діяльності дало підстави науковцям [1] конкретизувати умови формування готовності до творчої праці: самостійність і критичність засвоєння культури, активна участь у розв'язанні суспільно важливих завдань, розвиток творчого потенціалу особистості.

Порівняльний аналіз дає змогу виділити три підходи, до яких звертаються дослідники з метою розкрити суть зазначеного явища та шляхи ефективного впливу на перебіг його формування: функціональний, особистісний і особистісно-діяльнісний. У межах названих підходів дослідники визначають готовність до професійної діяльності як:

– цілісний прояв особистості, що посідає місце між психічними процесами і властивостями особистості, і розглядається у взаємозв'язку із настановою до діяльності; містить усвідомлювані і неусвідомлювані настанови, усвідомлення завдань, вибір моделі ймовірної поведінки, визначення опти-

мальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей; готовність виявляється ширшим поняттям, ніж настанова;

- стали характеристики особистості, яка присутня у структурі психіки постійно й не вимагає спеціального формування залежно від визначних завдань; сукупність якостей особистості, що визначають її придатність до діяльності, серед яких називають активне позитивне ставлення до діяльності, наявність сприятливих психічних станів для виконання діяльності, схильність займатись нею із переходом у захоплення, певні психологічні особливості в сенсорній і когнітивній сферах для конкретного виду діяльності, склад знань, умінь, навичок у певній сфері;

- цілісний феномен особистості, що містить спрямованість на результат, психічну спрямованість, емоційну стабільність тощо.

Конкретизація роду діяльності певною мірою накладає свій відбиток на суттєві характеристики зазначеної категорії. Наприклад, у дослідженні О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонової [2] практична підготовленість педагога розглядається як сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації з використанням педагогічно доцільних засобів, методів, прийомів. Не акцентуючи уваги на конкретизованих педагогічних засобах (технологічній озброєності педагога) дослідники підкреслюють важливість наявності умінь адекватного прийняття рішень у передбачуваних і непередбачуваних педагогічних ситуаціях.

Широкий спектр наукових досліджень, присвячених вивченню проблеми формування готовності до різних видів діяльності й педагогічної зокрема, порушують питання її функціональної спрямованості на регуляцію психічних функцій; розкривають її як особливий психологічний стан, цілісний прояв особистості, який належить перехідному стану між психічними процесами і властивостями особистості. Окремі питання вивчення психологічної готовності до педагогічної діяльності висвітлено в дослідженнях Т.В. Іванової; професійної готовності психіки фахівця – у працях В.О. Сластьоніна, Ю.В. Прошуніна; готовність до сприйняття і розв'язання педагогічних завдань розкривається у працях Н.В. Кузьміної; соціально-психологічна готовність до розв'язання різних педагогічних завдань стала об'єктом вивчення А.О. Деркача.

З позиції можливості виконання професійних обов'язків на високому рівні готовність до професійної діяльності стає однією із цілей процесу професійної підготовки в межах вищого навчального закладу, що передбачає наявність таких складових, як: підготовка до професійного навчання (професійна орієнтація); виявлення здібностей до оволодіння конкретною спеціальністю; безпосередньої професійної підготовки; набуття професійно важливих якостей особистості й майстерності; професійної адаптації тощо.

Висновки. Готовність до конкретного виду діяльності є специфічною настановою, яка ґрунтується на переконаннях, поглядах, ставленні, мотивах, почуттях, інтелектуальних якостях, знаннях, уміннях, високому рівні професійної самосвідомості і налаштованості на певну поведінку. У зв'язку із важливістю формування готовності до педагогічної діяльності як необхідної передумови якісного виконання професійних обов'язків виникає питання у ви-

вченні шляхів формування зазначеного особистісного утворення, а також змісту та структури готовності до різних видів діяльності, опис параметрів цього стану, зовнішніх і внутрішніх передумов, що спричиняють і визначають динаміку, тривалість і стійкість прояву.

Список використаної літератури

1. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузнецов. – М., 1993. – 168 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
3. Словарь по социальной педагогике: пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 365 с.
4. Тютюнник О.В. Зміст і структура професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iconf.univer.ck.ua/attachments/article/33/od-2012-s-143.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Бахмат Л.В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема

В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к изучению сущности готовности к профессиональной педагогической деятельности. По результатам исследования выявлено, что отличия в научных подходах к изучению готовности к профессиональной деятельности обусловлены различными методологическими подходами, лежащими в их основе.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная готовность, развитие личности.*

Bakhmat L. Readiness to professional pedagogical work as a pedagogical problem

At this point of pedagogy development, scientists concentrate on such issues as the level of professional training of a pedagogue, readiness to pedagogical activity, the level of professional pedagogical consciousness development. The main idea is about creating a model of professional qualities and characteristics of a pedagogue that has a similar structure to any other subject-practical work. Much attention is paid to professional readiness to pedagogical work which includes a range of integral components (that are the subject of corresponding scientific and pedagogical researches).

The article deals with psychological and pedagogical approaches to learning the issue of readiness to professional pedagogical work. The comparative analysis of the examined approaches gives grounds to emphasize the three main basics to which researchers turn in order to reveal the main point of this phenomenon and the ways of effective influence on its formation: functional, personal, personally active. According to them, the readiness to professional work is defined as a comprehensive characteristic of a personality which is described with the categories of psychological processes and personal qualities, is considered in the correlation with directions to work, stipulates for a model of possible behavior choice, optimal ways, assessment of potential; stable characteristics of a personality, a range of personal characteristics which define appropriateness for work, inclination, positive attitude supported by positive purposes; integral phenomenon of a personality aimed at results, psychological orientation, emotional stability.

The results of the research show that differences in scientific approaches to studying readiness to professional work are caused by various methodological approaches they are based on.

In respect to readiness to perform professional functions at a high level, readiness to professional work becomes one of the aims of professional training in higher education with such components as professional orientation training, analysis of capabilities to master a certain specialization, the very professional training, development of essential skills and qualities, professional adaptation.

Key words: *readiness, professional readiness, personality development.*

СУТЬ І ЗМІСТ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено питання формування у студента комплексу знань та умінь, що є необхідними й достатніми для ефективної педагогічної діяльності в сучасних умовах інтенсивного упровадження інноваційних освітніх технологій. Розкрито зміст поняття “технологічна підготовка вчителя”.

Ключові слова: технологічна підготовка, технологічний підхід, професійна підготовка.

Зміни в методологічних засадах вивчення закономірностей організації освітнього процесу, що відбулися впродовж останніх десятиліть, відкрили перспективні напрями їх об'єднання у ключову тенденцію розуміння організації зазначеного процесу як цілісної системи, а перспективними напрямками її розвитку – упровадження освітніх технологій. Так педагогічна наука отримує оновлення власного змісту, розширення його за рахунок продуктів використання системного, технологічного й діяльнісного підходів до описання змісту й особливостей функціонування педагогічної системи.

Еволюційні процеси в педагогічній науці підсилюються низкою інноваційних тенденцій у педагогічній практиці, що об'єднані численними спробами упровадження в різні підсистеми системи освіти відомих й нових педагогічних технологій, що з більшою ефективністю вирішують навчальні, виховні, управлінські завдання. При цьому практика педагогічної діяльності набуває нової якості порівняно із традиційними підходами, а інноваційні процеси асоціюють із упровадженням технологічного, а разом із ним і системного підходу, що передбачає створення моделі педагогічної системи, пояснення можливих результатів у разі педагогічних втручань різного характеру. Разом зазначені тенденції оновлення педагогічної теорії та практики описують сучасний феномен, що охоплює різні аспекти технологізації освітнього процесу. У зв'язку із цим, актуальним питанням, що потребує теоретичних і практичних пошуків свого розв'язання, стає визначення суті технологічної підготовки вчителя та окреслення шляхів її забезпечення так, щоб сучасний випускник вищого педагогічного навчального закладу міг виконувати свої професійні обов'язки із використанням знань про можливості й межі упровадження нових педагогічних технологій.

Метою статті є визначення суті та змісту технологічної підготовки вчителя.

Окреслена проблематика об'єднана колом питань, що пов'язані із теорією та практикою забезпечення технологічної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу й конкретизовані низкою суперечностей, які потребують розв'язання.

Перша суперечність пов'язана з необхідністю забезпечення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки студентів вищих педагогічних навча-

льних закладів до професійної педагогічної діяльності на засадах сучасних уявлень про суть і зміст технологічного підходу в освіті. Послідовне розкриття зазначеної суперечності вказує на необхідність пошуків ефективних шляхів забезпечення здобуття ними міцної теоретичної бази, що дасть змогу гнучко адаптуватись до вимог упровадження нових освітніх технологій. Значною мірою успіх цього процесу залежить від оптимального поєднання теоретичного навчання із набуттям практичних умінь користуватись базовими знаннями із цього питання для опанування новими педагогічними технологіями, пошуку індивідуальних методичних прийомів модернізації та адаптації відомих освітніх технологій відповідно до власних потреб і завдань педагогічної діяльності. У цьому контексті суть окресленої суперечності конкретизується у пошуках шляхів реформування наявного змісту професійної педагогічної підготовки в межах вищого педагогічного навчального закладу за конкретизованих завдань педагогічної діяльності.

Друга суперечність зумовлюється необхідністю забезпечення потрібною теоретичною базою вчителів із досвідом роботи, які у своїй практиці використовують елементи сучасних педагогічних технологій, але суть технологічного підходу для них залишається незрозумілою внаслідок невідповідності методологічних засад сучасної педагогічної науки методології, що було покладено в основу попередніх педагогічних теорій і практичних підходів. Шляхи розв'язання зазначеної суперечності наведені у працях Л.О. Лісіної [4; 5], де розкриваються питання технологічної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти. Ця суперечність залишається частково невирішеною щодо категорії вчителів, які навчаються в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Тому питання визначення суті технологічної підготовки та шляхів ознайомлення студентів із теоретичними аспектами упровадження технологічного підходу в освіті і на цій основі створення, удосконалення чи оновлення відомих освітніх технологій потребують детального вивчення.

Інтенсивний розвиток теоретичної складової педагогічної науки у бік розробки прийомів технологізації педагогічного процесу, накопичення практичних рекомендацій щодо створення власних педагогічних технологій, об'єктивна необхідність звертатись у своєму педагогічному досвіді до авторських педагогічних технологій призвели до усвідомлення нових завдань професійної підготовки учителів – забезпечення розуміння ними суті технологічного підходу, принципів відмінностей між технологією і методикою викладання, педагогічним експромтом і науково обґрунтованим нововведенням. Розв'язання цього завдання має низку теоретичних і практичних аспектів професійної педагогічної підготовки, що за своїми спільними ознаками можуть бути об'єднані під назвою “технологічна підготовка вчителя”.

Розглянемо докладно суть і зміст цього поняття. Насамперед, слід звернути увагу на технологізацію освітнього процесу. За словами В.Ю. Пітюкова [6], педагогічна технологія як система наукового знання має оптимізувати й забезпечити суб'єктність виховного процесу. З позиції глобальних освітніх цілей перенесення акценту на особистість, забезпечення умов для її успішного

розвитку має супроводжуватись вивченням закономірностей індивідуального розвитку одночасно із пошуком доречних форм і методів його реалізації.

У дослідженні В.В. Гузеєва [1, с. 120] акцентується увага на тому факті, що в умовах набуття освітою загального характеру професія вчителя стає масовою і вже не може базуватись на індивідуальній майстерності педагога. Водночас вимога забезпечення певного рівня якості підготовки потребує пошуку адекватних рішень, які, на його думку, криються у технологізації освіти. Забезпечення технологічної підготовки вчителя створює достатню базу для виконання ним професійних обов'язків на гарантованому, визначеному суспільством достатньому рівні якості, хоча, за словами В.В. Гузеєва, сам учитель може мати невисокий рівень професійної підготовки.

На користь ідеї створення умов для належної технологічної підготовки науковець наводить факт інтенсивного упровадження в обіг поняття “педагогічна технологія”, поширених міркувань щодо професійної компетентності педагога внаслідок діагностики його обізнаності в питаннях упровадження освітніх технологій. Широкий спектр наукових підходів до розуміння суті педагогічної технології на практиці призводить до формування у свідомості педагогів уявлень про алгоритмізовані процедури, або передовий педагогічний досвід учителя-новатора, або незрозумілі педагогічні явища із позначкою “інноваційні”.

Аналогічні думки висловлює М.М. Левіна [3], яка вважає технологією навчання перенесення у систему керівництва навчальною діяльністю конкретизованих дидактичних знань. Технологія визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності учня, що зумовлює стабільність та ефективність її роботи й саме цим технологія якісно відрізняється від методики викладання, яку різні педагоги відтворюють по-різному.

Отже, обізнаність учителів щодо суті, змісту, особливостей упровадження у власну практику освітніх технологій визначається науковцями важливою складовою професійної компетентності та одночасно умовою забезпечення мінімально достатнього рівня підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів під керівництвом “обізнаних” учителів. У зв'язку із цим постає питання про можливі шляхи та зміст фахової підготовки вчителів до рівня володіння сучасними знаннями про суть, зміст, шляхи, форми, способи використання освітніх технологій. У процесі аналізу наукових праць з цієї тематики було з'ясовано, що питання забезпечення технологічної підготовки в наукових дослідженнях майже не розглядаються, а тому зазначена проблематика залишається не вирішеною.

Наприклад, Л.О. Лісіна, розглядаючи технологічну підготовку в системі післядипломної педагогічної освіти, визначає її саморегулюючою багатоаспектною структурною системою, яка здатна мобільно реагувати на зміни в освіті, відображати перспективи розвитку навчального предмета [5].

Наведене визначення, на нашу думку, є узагальненим до рівня відірваності від об'єкта вивчення, а в разі забезпечення технологічної підготовки має доповнюватись термінологічним апаратом і методологічним підґрунтям, що відповідають окремому педагогічному феномену – створенню та упрова-

дження педагогічних технологій. Додаткова конкретизація проблемного поля дасть можливість отримати спрощене для сприйняття, але глибше за змістом визначення. Також слід уточнити термін “технологічна підготовка” в розрізі конкретизації системи науково-теоретичних і практичних понять, методологічних основ, методів і прийомів, які у своїй сукупності належать до окресленого предметного поля.

У деяких дослідженнях поняття технологічної підготовки прямо не вводиться, але його зміст розкривається у вигляді додаткових вимог щодо обсягів спеціальних професійних знань. Так, В.М. Чайка визначає систему дидактико-технологічних знань і вмінь основою здійснення саморегуляції педагогічної діяльності [7]. Вважаємо, що позиція В.М. Чайки щодо розширення змісту професійної підготовки майбутніх учителів шляхом введення системи спеціальних знань, що дасть змогу оперувати сучасними педагогічними технологіями, є співзвучною із нашим дослідницькими позиціями, оскільки стосується низки ключових вимог, у тому числі й розуміння суті технологічної підготовки. Водночас залишається не зрозумілою дещо звужена тенденція обмежуватись дидактичними питаннями організації педагогічної діяльності на засадах використання технологічного підходу, тоді як зміст завдань професійної педагогічної діяльності становлять: професійна, викладацька, виховна, методична, управлінська, організаторська. На нашу думку, це визначення потребує уточнення в напрямі розширення функціонального призначення технологічної підготовки.

Однак висвітлене розуміння системи дидактико-технологічних знань та умінь без її конкретизації залишається занадто загальним теоретичним визначенням, що потребує додаткових уточнень з використанням системи близьких за змістом понять, що належать окремим галузям педагогічного знання. У будь-якому варіанті трактування системи дидактико-технологічних знань та умінь залишається об'єктивною потреба уточнення цього поняття в напрямі прагматичного прогнозування змісту освіти, яким опануватиме сучасний студент вищого педагогічного навчального закладу із орієнтацією на активне упровадження у своїй майбутній професійній діяльності нових педагогічних технологій.

У контексті нашого дослідження цінним є вивчення професійної підготовки вчителя до майбутньої педагогічної діяльності колективом авторів (О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонової), у якому, зокрема, розкривається суть поняття професійно-педагогічної компетентності як сукупності умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання педагогічних завдань. Особистісні знання в цьому випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій [2, с. 7].

При цьому професійно-педагогічна компетентність визначається складним утворенням, основними елементами якого є: компетентність у галузі теорії і методики педагогічного процесу (його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів); компетентність у галузі фахових предметів; соціально-психологічна компетентність у галузі

процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; аутопсихологічна компетентність у сфері чеснот і недоліків власної діяльності і особистості.

Наведене визначення є ширшим щодо технологічної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу з позиції поліфункціонального характеру її спрямованості, але одночасно із цим тотожним у вимірах змісту фахових знань та умінь, які є необхідними й достатніми для розв'язання системи педагогічних завдань.

Розглядаючи виховний аспект професійної педагогічної діяльності, О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова вводять в обіг поняття професіоналізму діяльності як підструктури акмеологічного підпростору концептуальної моделі, котра як якісна характеристика суб'єкта діяльності визначається мірою оволодіння ним сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних завдань.

Спільним із нашими дослідницькими позиціями є пропозиція розглядати такі параметри професійної сформованості особистості педагога, які відображають її операційний аспект – володіння знаннями в дії. Для опису професіоналізму діяльності вихователя дослідники користуються такими складовими: теоретична і практична підготовленість вихователя для роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передуює практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань для педагога, що створює не тільки образ проєктованого виховного результату, а й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети [2, с. 7].

Для нашого дослідження також співзвучною є позиція О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонової [2] щодо організації процесу професійної підготовки педагогічних працівників, що має у своїй основі цілісну дидактичну систему, яка ґрунтується на положеннях теорії систем. Науковці доводять необхідність створення на основі концептуальної моделі професійної виховної діяльності дидактичної системи, яка передбачає об'єктивні зміни в особистісній і діяльнісній сфері майбутнього вихователя (зміни цілей, змісту, засобів педагогічної підготовки, позицій студента й викладача тощо).

На нашу думку, положення загальної теорії систем повинні бути покладені у формування змісту підготовки фахівця й одночасно вивчатись студентами методологічної основи для формування власної системи професійних знань та умінь. З одного боку, технологічна підготовка студента має розглядатись як цілісна система, що є результатом спеціально створеного в умовах вищого педагогічного навчального закладу змісту професійної підготовки, яка здатна до саморегуляції і саморозвитку на основі усвідомлення педагогом об'єктивних суперечностей між цілями педагогічної діяльності, отриманими результатами, та необхідністю пошуку нових підходів (технологій) до розв'язання зазначених суперечностей. З іншого боку, загальна теорія систем має передувати вивченню системи принципів, що пояснюють педагогічні закономірності, і в такий спосіб розкривати складну ієрархію взаємозв'язків та взаємозалежностей між компонентами педагогічної системи на

рівні її розуміння з позиції технологічного підходу в освіті. У цьому контексті вивчення технологічного підходу в освіті є необхідним підґрунтям для формування системи знань і вмінь, які у сукупності забезпечуватимуть можливість користування відомими освітніми технологіями у власній професійній діяльності, модернізувати, адаптувати їх до конкретизованих умов, створювати власні методичні прийоми їх застосування.

Розкриття суті технологічної підготовки вказує на низку принципів аспектів професійної педагогічної підготовки, що послідовно мають бути реформованими у зв'язку з необхідністю забезпечення випускника вищого педагогічного навчального закладу необхідними знаннями і вміннями з метою реалізації сучасних стандартів освіти. Педагогічна думка вже на цьому етапі розвитку науки демонструє високі темпи нашарування нових поглядів, підходів, теорій, що вказує на доцільність розглядати інноваційність якісною характеристикою різних аспектів педагогічної діяльності. У зв'язку із цим об'єктивна потреба у підготовці випускників вищих педагогічних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності може бути реалізованою за умов забезпечення якісної технологічної підготовки, оскільки остання є ширшою за своїм змістом і включає широке коло теоретичних і практичних аспектів оновлення педагогічної дійсності. Наявність технологічної підготовки забезпечуватиме як аналітичні, так і прогностичні можливості педагогічних працівників щодо виділення, класифікації, упровадження та прогнозування нововведень у різних галузях педагогічної практики.

Отже, необхідність забезпечення технологічної підготовки впливає із усвідомлення об'єктивної суперечності між діючими підходами щодо організації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя й вимогами до якості виконання ним професійних обов'язків, що конкретизуються в чинних нормативних документах, які регулюють діяльність закладів освіти. Критичний аналіз зазначеної суперечності вказує на те, що традиційні стандартні набори методичних прийомів педагогічного впливу потребують доповнення низкою практичних умінь, що належать до площини творчих, креативних, конструкторських. Це, у свою чергу, потребує уточнення структури науково-педагогічних знань за рахунок уведення кола питань щодо визначення суті технологічного підходу в освіті.

Висновки. Змістом технологічної підготовки, відповідно до загальних вимог щодо конкретизованих знань та умінь, які визначає практика організації навчального процесу в освітніх закладах різних рівнів, є сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації навчального процесу, урахування закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті на тлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення й модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх суті і перспективних напрямів застосування; умінь користуватись методологією системного й технологічного підходів у процесі виконання професійних педаго-

гічних обов'язків шляхом відбору та упровадження відомих освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті.

Забезпечення технологічної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу потребує відповідних змін освітньо-професійної програми, яка, як це було з'ясовано під час дослідження, має отримати розширення свого змісту за рахунок введення нових змістовних блоків, що передбачають забезпечення комплексного теоретико-практичної підготовки студента до використання технологічного підходу в освіті.

Список використаної літератури

1. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1995.
2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія [Електронний ресурс] / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8387/1/Антонова%20Професійна%20підготовка.pdf>.
3. Левина М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – Минск, 1998. – 344 с.
4. Лісіна Л.О. Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій у процесі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Лариса Олександрівна Лісіна. – К., 2012. – 39 с.
5. Лісіна Л.О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект / Лариса Олександрівна Лісіна. – Запоріжжя : Плюс 73, 2011. – 472 с.
6. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособ. / Владимир Юрьевич Питюков. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.
7. Чайка В.М. Дидактико-технологічні знання і вміння в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Володимир Мирославович Чайка. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7710/97/>.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2014.

Беляев С.Б. Сущность и содержание технологической подготовки учителя

В статье рассматриваются вопросы формирования у студента комплекса знаний и умений, которые являются необходимыми и достаточными для эффективной педагогической деятельности в условиях интенсивного внедрения инновационных образовательных технологий. Раскрывается содержание понятия “технологическая подготовка учителя”.

Ключевые слова: технологическая подготовка, технологический подход, профессиональная подготовка.

Belyaev S. The Essence and the content of technological preparation of teachers

In the article the questions of formation of the student complex of knowledge and skills that are necessary and sufficient for effective pedagogic activity in conditions of intensive introduction of innovative educational technologies.

The key idea is to find solutions to a number of essential contradictions, which are fixed in the pedagogical practice.

The first contradiction concerns the need to ensure high-quality theoretical and practical training of students of higher pedagogical educational institutions on the basis of modern views on the essence and content of the technological approach in education, which indicates the need to find effective ways of accumulation them sufficient theoretical base for professional adaptation to the requirements for use in their practice of educational technology.

The success of these actions is defined by the optimal combination of theoretical training and accumulation of practical skills to use basic concepts to master new educational technologies, search individual teaching methods modernization and adaptation of known educational technologies. This indicates the need to find ways of reforming the vocational pedagogical training in terms of the higher pedagogical educational institution.

The second contradiction is associated with the necessity of providing the necessary theoretical basis of teachers with experience in their practice to use elements of modern educational technologies, however, do not understand the essence of the technological approach due to the mismatch of methodological basis of modern pedagogical science previous scientific pedagogical theories.

On the basis of the analysis of scientific publications stands out for the term of technological preparation” teachers. Specifies that the contents of this term discovered and studied enough. On the basis of analysis of the modern requirements to the quality of educational activities, the essence of system and process approaches the concept of “technological preparation of” teacher.

Key words: *technological preparation, technological approach, professional training.*

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті досліджено розвиток концепції неперервної освіти в Україні, висвітлено нормативно-правову базу її реалізації. Проаналізовано поняття “неперервна освіта”, основні критерії та принципи її організації. Визначено шляхи забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти.

Ключові слова: концепція, неперервна освіта, критерії та принципи організації, шляхи забезпечення.

Сучасний рівень соціально-економічного розвитку, швидкі темпи науково-технічної революції та інтенсивне зростання потоку інформації стали передумовою формування цілої низки вимог до особистості, які постійно змінюються.

У ХХІ ст. освіта постала перед певними історичними викликами, зокрема перед необхідністю віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і здатністю людини їх творчо засвоїти [6].

Водночас інформаційне суспільство змінює роль освіти у процесі формування та розвитку особистості. Її сучасним завданням стає забезпечення всезагального доступу до різних форм неперервної освіти з метою здобуття й оновлення ключових і професійних компетентностей особистості, перелік яких відповідає вимогам сучасності [4, с. 15]. Як бачимо, саме особливості сучасного розвитку суспільства висувають нові вимоги до особистості, її мобільності та компетентності, відповідно, сучасність потребує особистості, яка неперервно навчається.

При цьому слід зазначити, що українські науковці включилися до розробки концепції неперервної освіти тільки на етапі її реалізації у світовій теорії та практиці. Отже, неперервна освіта має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії розвитку освіти України. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечні, ідея неперервної освіти передбачає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів тощо), залучення до навчально-виховного процесу нових джерел і ресурсів.

Загальнотеоретичні питання щодо реалізації різних складових неперервної освіти обґрунтовані у працях таких сучасних українських та зарубіжних науковців, як Н. Бібік, А. Владіславлев, С. Гончаренко, Н. Гузій, Т. Десятов, І. Зязюн [4], Г. Кузнецов [7], М. Лапенюк, Т. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, М. Ситникова, Т. Сорочан, Т. Ткач, О. Тонконога, К. Чарнецькі, О. Чалий, Н. Шанідзе та ін. Учені вважають, що провідним принципом функціонування освітнього простору стає принцип неперервності освіти людини упродовж усього її життя. Причому, неперервна освіта – це не примус або розкіш, а нагальна потреба.

Проте проблема розвитку концепції неперервної освіти в Україні висвітлена недостатньо.

Роботу виконано в межах докторського дисертаційного дослідження “Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті”.

Мета статті – проаналізувати розвиток концепції неперервної освіти в Україні.

Проблема реалізації концепції неперервної освіти в Україні вирізняється гостротою, яка пов’язана з переходом держави до ринкових відносин та ситуацією, у якій професійна гнучкість і мобільність не зводяться тільки до професійної діяльності людини, а постають і як соціальна, і як особистісна проблема, що безпосередньо впливає на систему освіти. Тому з перших років розбудови національної системи освіти в програмних і нормативних документах активно наголошується на важливості та актуальності врахування концепції неперервної освіти.

Стратегія й тактика реалізації концепції неперервної освіти окреслена в таких нормативно-правових документах, як: Закон України “Про освіту” [3], Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) [1], Національна доктрина розвитку освіти [9], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [9], Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [10].

Так, у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) зазначено, що держава має створити умови для задоволення освітніх і професійних потреб громадян, надання кожному можливостей постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями [1].

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на такому: “глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини, що є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу. В Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також повинні створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя” [8]. Зокрема, у документі неперервну освіту визначено як навчання дорослих у різних формах перепідготовки, підвищення кваліфікації та професійного й загальнокультурного рівня. Крім цього, визначено *основні критерії організації неперервної освіти*, а саме: охоплення освітою всього життя людини; наступність між окремими етапами й рівнями освіти; відкритість і гнучкість системи освіти впродовж усього життя; визнання освіти не за способами її здобуття, а за фактичним результатом; постійне стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя; випереджальний характер освіти; різноманітність змісту, засобів, методики навчання; наявність суспільних механізмів стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя. У зазначеному документі також окреслено *принципи організації неперервної освіти*, зокрема: створення базовою підготовкою відповідного потенціалу знань; розвиток здібностей людини та потреби в неперервному оновленні рівня освіти; забезпечення інноваційного характеру неперервної

освіти; індивідуалізація та гнучкість освіти; використання оригінальних, інтерактивних методів освіти, проблемного характеру навчання; створення відповідного інформаційно-методичного ресурсу.

Сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку та координації її установ, що постійно розвивається й надає кожній людині можливість підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання [7].

З огляду на це, післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих фахівців (форму освіти дорослих), а й як компонент неперервної освіти.

Післядипломна педагогічна освіта має на меті неперервне спеціалізоване вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних працівників [3]. Вона 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].

Нині проголошена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., яка визначає пріоритетні напрями розвитку освіти, серед яких є підвищення кваліфікації педагогічних працівників [9].

Зокрема, в Указі Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” зазначено, що для здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно здійснити низку 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 [9].

З огляду на це професійний розвиток педагогічних працівників має бути неперервним і тривати після здобуття вищої освіти, тобто в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, післядипломна педагогічна освіта спрямована на реорганізацію та оновлення навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні учнів; використанні сучасних форм, методів і технологій навчання; розвиток твор-

чого потенціалу особистості; постійне поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні [10].

Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти в цьому документі визначено: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

Шляхами забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти є: наступність змісту освіти та координація навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти; встановлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами, закладами післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями тощо; розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту і форми педагогічної освіти; створення єдиної бази даних видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними закладами та закладами післядипломної педагогічної освіти; запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема: центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного та контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо; постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти; організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема обмін досвідом, реалізація спільних освітніх та наукових проектів. Також у Концепції визначено, що післядипломна педагогічна освіта педагогічних працівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за спеціалізацією та проходження стажування.

Отже, розвиток системи післядипломної освіти України має відбуватися в контексті врахування кращих світових практик та концепцій, зокрема концепції неперервної освіти.

Висновки. Таким чином, реалізація концепції неперервної освіти в Україні окреслена в Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. У зазначених документах визначено сутність неперервної освіти, її принципи та місце в системі освіти України. У контексті нашого дослідження винятково важливе значення має галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, яка окреслює

принципи та шляхи забезпечення неперервності розвитку освіти педагогічних працівників, у тому числі й у післядипломній педагогічній освіті.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні еволюції професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах неперервної освіти.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ ст. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1024 с.
3. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2>.
4. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр НТУ “ХПІ”, 2001. – Ч. 1. – С. 15–23.
5. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
6. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 10–15.
7. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 75–79.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : Проект / Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
10. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 / Міністерство освіти і науки України // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 103–113.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2014.

Бырка М.Ф. Развитие концепции непрерывного образования в Украине

В статье изучено развитие концепции непрерывного образования в Украине, освещена нормативно-правовая база ее реализации. Проанализированы понятие “непрерывное образование”, основные критерии и принципы его организации. Определены пути обеспечения непрерывности развития педагогического образования.

Ключевые слова: *концепция, непрерывное образование, критерии и принципы организации, пути обеспечения.*

Byrka M. Development of the concept of continuing education in Ukraine

In the article development of the concept of continuing education in Ukraine is studied. The regulatory framework of its implementing is highlighted. The concepts of “continuing education”, the basic criteria and principles of its organization are analyzed. The ways of ensuring continuity of teacher education are defined.

The legislature to implement the concept of continuing education in Ukraine include: Law of Ukraine “About Education”, “State National Program “Education” (Ukraine XXI century), the National Doctrine of Education Development, National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021 years and branch Concept of continuous pedagogical education.

Thus, continuous education is defined as adult education in various forms of training and development of his professional and general level.

Among the principles of continuing learning are identified: creating an appropriate potential training base of knowledge and the development of human capabilities and the need for continuous upgrading of education, provision of innovative character of continuing learning, flexibility and individualization of education, the use of original, interactive methods of education, the problem of character education, the creation of relevant information methodological resource.

The author noted that critical to study is the branch Concept of continuous pedagogical education, which outlines ways to ensure continuity of teacher education, including continuity of educational content and coordination of educational activities between various levels of teacher education; development of multivariate, multi-level, diversified educational programs according to the existing professional experience and educational level of the teacher, providing him the freedom to choose the place, timing, form and content of teacher education; introduction of an innovative forms of teacher training (centers of educational excellence, educational workshops, master classes, using video conferencing, corporate training, distance education, situational and contextual learning, participatory learning etc.); organization of international cooperation on the professional development and continuing teacher education, the exchange of experience, implementation of joint educational and research projects.

The further studies may explore the evolution of the professional development of teachers of natural sciences in terms of continuing education.

Key words: *concept, continuing education, criteria and principles of the organization, the ways of realization.*

УДК 2–1:378.046-021.64:004.77(045)

С.М. БОРХОВИЧ

ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРІВ ТЕОЛОГІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Здійснено спробу подолати неспроможність виховних практик у вирішенні наявних проблем шляхом звернення до вітчизняної православної традиції виховання. Викладено досвід використання інтернет-технологій у практичній підготовці бакалаврів теології до професійної діяльності на кафедрі богослов'я Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Ключові слова: підготовка бакалаврів теології, православна традиція, інтернет-технології, творчий підхід, теоретичні знання, практика роботи.

Сьогодні Українська держава як ніколи потребує культурних, освічених, високоморальних громадян-патріотів з активною життєвою позицією. Цим пояснюється значний інтерес науковців до питань виховання і формування духовно-моральних цінностей в учнівської молоді. Спроби подолати неспроможність виховних практик у вирішенні наявних проблем, розширити межі культурних основ виховання, збагатити ціннісний світ дитини на сьогодні здійснюються в педагогічних дослідженнях через звернення до вітчизняної православної традиції виховання в сім'ї та суспільстві. При цьому провідниками багатой православної спадщини для дітей можуть стати бакалаври теології. Тому підготовка фахівців у галузі теології є одним з важливих завдань вищої школи.

Метою статті є виклад досвіду використання інтернет-технологій у практичній підготовці бакалаврів теології до професійної діяльності на кафедрі богослов'я Класичного приватного університету.

Підготовка бакалаврів теології до професійної діяльності в освітніх установах різного типу як викладачів і у виховній роботі з дітьми й молоддю здійснюється в процесі засвоєння нормативних і спеціальних курсів і при проходженні різних видів практики, а також під час позааудиторної роботи.

Завданням практичної підготовки бакалаврів теології є:

- закріплення і поглиблення теоретичних знань з профільних дисциплін;
- формування у майбутніх фахівців умінь і навичок практичної діяльності в навчально-виховному процесі;
- формування творчого підходу до педагогічної діяльності.

Розуміння того, що сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, привело нас до пошуку інноваційних форм освітнього процесу при підготовці бакалаврів теології. Однією з таких форм позааудиторної діяльності є проект “Школа знавців”, розроблений і апробований кафедрою богослов'я Класичного приватного університету в практичній діяльності.

Проект “Школа знавців” є частиною сайту “Школа сучасних знань”, розробленого Класичним приватним університетом з метою створення “єдиного

інформаційного освітнього простору, одним із завдань якого є розробка електронного освітнього контенту для учнів, запровадження навчання на основі дистанційних технологій, створення умов для мережевого спілкування всіх учасників освітнього процесу в будь-якому місці і в будь-який час, незалежно від форми навчання учнів” [1]. Проект погоджено з Управлінням освіти і науки Запорізької обласної адміністрації та КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР.

Проект “Школа знавців” має за мету залучення дітей та молоді до скарбниці православної культури і спрямований на реалізацію таких завдань:

- підготовка бакалаврів теології до передачі теологічних знань і формування духовно-моральних цінностей учнівської молоді;
- надання можливості учням для отримання якісних знань з основ православної культури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;
- підвищення культурного, інтелектуального, морального й духовного рівня учнівської молоді;
- створення середовища для спілкування дітей та молоді в межах православної культури;
- створення середовища для творчого спілкування дітей, педагогів і батьків.

Для створення інтелектуального продукту “Школа знавців (Старий Заповіт)” та “Школа знавців (Новий Заповіт)” бакалаврам теології після вивчення відповідної дисципліни “Біблійна історія” було дано творче завдання зі складання питань з використанням отриманих знань. На допомогу студентам були розроблені методичні рекомендації, у яких були пояснені принципи складання питань і наведені конкретні приклади. Усі студенти, які виконали творче завдання, отримали грамоти, а переможці – дипломи та цінні подарунки. Кращі питання увійшли до курсів “Школа знавців (Старий Заповіт)” та “Школа знавців (Новий Заповіт)”.

“Школа знавців” на сьогодні складається з трьох курсів:

- “Основи православної культури” [http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=105];
- “Старий Заповіт” [http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=115];
- “Новий Заповіт” [http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=114].

Перший курс “Школи знавців” – “Основи православної культури” – почав роботу в лютому 2013 р. Він складається з чотирнадцяти завдань, кожне з яких включає три питання. Головним критерієм при складанні питання була його інформативність і захопливість. Так, у питанні про іконостас коротко описується його будова, дається схема іконостасу, а саме питання звучить так: “Де в іконостасі знаходиться храмова ікона?”. Отже, зміст питання полягає не в самій відповіді, а в тому, що учень повторює (чи знайомиться) з будовою всього іконостасу.

Ще одне питання звучить так: “Згідно з тижневим колом богослужінь, кожен день тижня присвячується якій-небудь священній події або святому. Так, понеділок присвячується ангелам; вівторок – пророкам на чолі з Іоанном Хрестителем; середа і п’ятниця – спогаду страждань Спасителя на Хресті (тому середа і п’ятниця – пісні дні); у четвер поминаються святі апостоли і їх послідовники – святителі, серед яких особливо шанується святий Миколай чудотворець; у суботу поминаються преподобні, мученики й усі святі. У суботу також поминаються і всі померлі. А якій події присвячено недільний день?” Відповідь на запитання очевидна, але головне – не дати відповідь на запитання, а повторити (або довідатися) суть тижневого кола богослужінь.

Питання з історії Церкви: “У давнину була практика зібрань єпископів усієї Церкви, на яких вирішувалися питання церковного віровчення і дисципліни. На перших і других таких зборах був складений Символ віри, яким ми користуємося до цього часу. А що обговорювалося на останньому такому зібранні, коли й де воно проходило?” Для відповіді на це запитання учню потрібно буде повторити історію всіх Всесвітніх Соборів.

Питання можуть містити факти з життя святих з пропозицією назвати його ім’я, причому це життя може мати вигляд вірша з пропозицією вставити пропущені слова; фрагменти подій з історії Церкви, Біблійної історії з пропозицією назвати відповідні імена. Частина питань стосується такого розділу богословських дисциплін, як літургика. Більшість питань супроводжується іконою канонічного письма.

Навчання проходить у системі Moodle. Реєструючись на сайті “Школа сучасних знань” [http://www.zhu.edu.ua/mk_school/], учень записується на курси, що його цікавлять, виконує завдання on-line або оформляє його у вигляді документа у програмі Microsoft Word і відсилає на перевірку викладачеві і, отримавши позитивну оцінку з коментарем, має можливість приступити до виконання наступного завдання.

У 2012/13 н. р. курс “Школа знавців (основи православної культури)” пройшли 28 учнів. Кожен з них отримав сертифікат, що підтверджує старанність його навчання.

У 2013/14 н. р. у “Школі знавців” з’явилися два нових курси: “Школа знавців (Старий Заповіт)” та “Школа знавців (Новий Заповіт)”. Принцип їх складання аналогічний описаному вище.

Курс “Школа знавців (Старий Заповіт)” містить 26 завдань по чотири питання кожне й охоплює собою події від створення світу до часу пришествя Ісуса Христа. Особливу увагу приділено ключовим моментам Біблійної історії. Практично в кожному питанні зазначені глава й вірші Святого Письма, в яких можна знайти відповідь. На допомогу учням пропонується програма “Цитата з Біблії”, яка дає змогу швидко знайти будь-який уривок зі Святого Письма, а також “Закон Божий” протоієрея Серафима Слободського.

Курс “Школа знавців (Новий Заповіт)” містить 24 завдання по два блоки. Перший блок містить п’ять питань. Чотири питання є питаннями зі Священної Біблійної історії Нового Заповіту. Після кожного з них у примітці вказується

глава й вірші Святого Письма, в яких можна знайти відповідь. Залучення дітей та юнацтва до читання Святого Письма – це ще одне із завдань Школи, адже “все Писання натхненне Богом, і корисне до навчання, до докору, для виправлення, для виховання в праведності” (2 Тим. 3:16). П’яте питання пропонує пояснити суть зазначеної притчі. Отже, розкриття перед учням моральної глибини Христових притч також є також одним із завдань Школи знавців.

Другий блок містить притчу, зазначену в п’ятому питанні першого блоку завдання, в текст якої необхідно вставити пропущені або запропоновані на вибір слова (тест).

На допомогу учням пропонується програма “Цитата з Біблії”, “Закон Божий” протоієрея Серафима Слободського і книга “Притчі Христові в перекладенні для дітей”.

Нетривалий досвід роботи “Школи знавців” дає змогу говорити про важливість і ефективності цієї діяльності, яка вже виходить за межі поставлених перед нею завдань. Серед очікуваних (а в деяких випадках уже здійснених) результатів проекту можна назвати:

- *для підготовки бакалаврів:*
 - закріплення й поглиблення знань з теологічних дисциплін, що отримали студенти у процесі навчання, при складанні питань для “Школи знавців”;
 - придбання практичної навички педагогічної роботи бакалаврів теології;
 - формування їх творчого підходу до педагогічної діяльності;
- *для учнівської молоді:*
 - надання освітніх послуг учням, які хочуть отримати додаткові богословські знання паралельно з традиційним навчанням у недільній і загальноосвітній школах;
 - створення умов для соціальної адаптації та реабілітації дітей з обмеженими можливостями та дітей, які перебувають на тривалому лікуванні;
- *у роботі з педагогами навчальних закладів різних типів:*
 - підвищення професійної компетентності вчителів духовно-моральних дисциплін з використанням сучасного електронного контенту в навчальному процесі.

Отриманий нами досвід роботи інноваційного проекту “Школа знавців” дає змогу стверджувати про необхідність подальшого розширення і поглиблення її діяльності, створення нових курсів і форм роботи із залученням інтелектуального потенціалу бакалаврів теології. Серед них можна назвати такі:

- створення груп у соціальних мережах. Прикладом такого досвіду може бути група “Знавці православної культури Запорізької єпархії” [<http://vk.com/club30778807>], яка існує вже два роки. На сторінці групи знавці розміщують власні питання для інших учасників групи, обмінюються матеріалом і думками про проведені заходи.
- проведення on-line тестів, вікторин, квестів та інших творчих інтернет-конкурсів;
- проведення групових Skype-зустрічей для ігор за типом “Що? Де? Коли?”.

Висновки. Отже, використання в позааудиторній роботі інтернет-технологій сприяє поліпшенню якості духовно-морального виховання та освіти бакалаврів теології, варіативності та індивідуалізації їх навчання.

Список використаної літератури

1. Школа сучасних знань. Регіональна програма допрофільної та профільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах інформаційно-комунікаційних технологій. – Запоріжжя, 2011.
2. Біблія. Новий Заповіт.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2014.

Борхович С. Педагогические формы внеаудиторной работы бакалавров теологии с использованием интернет-технологий

Осуществлены попытки преодолеть несостоятельность воспитательных практик в решении существующих проблем через обращение к отечественной православной традиции воспитания. Изложен опыт использования интернет-технологий в практической подготовке бакалавров теологии к профессиональной деятельности на кафедре богословия Классического частного университета (г. Запорожье).

Ключевые слова: подготовка бакалавров теологии, православная традиция, интернет-технологии, творческий подход, теоретические знания, практика работы.

Borkhovych S. Pedagogical forms of theology bachelors' out-of-school work with the use of the Internet technologies

The attempts to overcome the unfoundedness of educational practices in the decision of existing problems are put into effect in the pedagogical researches through the appeal to native orthodox traditions of upbringing. Theology bachelors can become guides of rather rich orthodox heritage for children. The aim of the article is to recount the experience of using the Internet technologies in the practical preparation of theology bachelors for their professional work at the department of theology of Classical private university (Zaporozhye).

Having understood that the modern period of the society development is characterized by the great influence of computer technologies the author decides to the search innovative forms of the educational process of theology bachelors' preparation.

One of such forms of out-of-school work is the project "School of connoisseurs". Its aim is to accustom children and youth to the deposit of orthodox culture. It represents teaching the use of the "Moodle" system. In order to create this intellectual product the theology bachelors got a creative task concerning working out questions with the use of knowledge, which had been received during the studying of profile disciplines.

The methodology of working out questions for teaching is described in this article. There is also some advice how to use other forms of work with the involvement of theology bachelors' intellectual potential.

Key words: training of theology bachelors, orthodox tradition, the Internet technologies, creative approach, theoretical knowledge, work practice.

УДК 371.13:811'243

Т.Ф. БОЧАРНИКОВА

КВАЗІПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розкрито можливості використання квазіпрофесійних форм фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Проаналізовано квазіпрофесійний досвід студентів у ракурсі формування їх професійно-педагогічної спрямованості. Вивчено потенціал моделювання педагогічних ситуацій щодо полегшення переходу майбутніми вчителями іноземних мов від навчальної до професійної діяльності, трансформації загальних інтересів, потреб, мотивів у пізнавально-професійні. Досліджено можливість використання різноманітних форм та методів квазіпрофесійної діяльності в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів з метою формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: квазіпрофесійна діяльність, моделювання ситуацій педагогічної діяльності, професійно-педагогічна спрямованість.

Під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах професійно-педагогічна спрямованість майбутніх фахівців повинна формуватися в діяльності, яка за умовами та змістом своєї реалізації має бути наближеною до праці педагога. Мова йде про квазіпрофесійну діяльність студентів у навчальній діяльності, тобто моделювання умов педагогічної праці, створення певних моделей ситуацій, у яких майбутній фахівець на основі здобутих знань і досвіду може практикуватися в успішному виконанні навчально-виховних функцій учителя. Саме цей аспект, на нашу думку, можна використати для успішного формування і становлення професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов.

Педагогічний процес формування професійно-педагогічної спрямованості є складним явищем, що функціонує на основі взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності.

Однією з найбільш ефективних форм квазіпрофесійної діяльності, що впливають на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, є моделювання ситуацій педагогічної діяльності на практичних заняттях у вищих педагогічних навчальних закладах.

Метою статті є розкриття можливостей використання квазіпрофесійних форм фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Проблема моделювання педагогічних ситуацій була предметом вивчення у працях В. Зінченко, І. Зязюна, Р. Дорогих, В. Семиченко, П. Щербаня та інших науковців. Дослідники стверджують, що процес підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземних мов, – це набуття досвіду гнучкої та адекватної поведінки з учнями. Одним з найбільш ефективних способів такої підготовки є моделювання педагогічних ситуацій, адже професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога формується

на основі перебудови її ставлення до соціальних цінностей, суспільних принципів, навчання та майбутньої професійної діяльності.

В. Зінченко слушно зазначає, що “однією з особливостей сучасної вищої педагогічної освіти є створення передумов, які б дозволили студентові – майбутньому фахівцеві – перейти від навчання до професійної діяльності. Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи” [4, с. 81].

До таких форм навчання, які моделюють професійну діяльність, належить квазіпрофесійна діяльність (*квазі – від лат. quasi – якби, немов*), у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії. Квазіпрофесійний досвід сприяє розвитку у студентів не тільки пізнавальної активності, а й професійної мотивації. Таким чином, задається напрям діяльності студентів від навчальної до професійної, що пов'язано також із трансформацією загальних інтересів, потреб, мотивів у пізнавально-професійні, оскільки кожна змодельована ситуація потребує від майбутнього фахівця активної пізнавальної діяльності та творчого пошуку.

У науковій літературі поняття “моделювання” має кілька значень:

- метод пізнання об'єктів через їхні моделі;
- процес побудови цих моделей;
- форма пізнавальної діяльності (Н. Менчинська);
- формування якостей характеру особистості (Л. Кондрашова, Т. Яценко).

Таким чином, робимо висновок, що моделювання педагогічних ситуацій у вищих педагогічних навчальних закладах впливає на формування особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця, а отже, і на формування його професійно-педагогічної спрямованості. У таких умовах засвоєння знань, формування вмінь та навичок, професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов відбувається шляхом “накладання” на основу майбутньої професійної діяльності у її професійному та соціальному аспектах. Завдяки цьому знання засвоюються не абстрактно, а у процесі реально змодельованої ситуації професійного спрямування, в динаміці розвитку її сюжету.

Ми погоджуємося з Р. Дорогих, яка визначає моделювання професійних ситуацій як одну з умов, що сприяє формуванню професійних якостей майбутніх фахівців та сприяє формуванню позитивного, ціннісного ставлення до професії педагога, набуттю досвіду вирішення різноманітних педагогічних проблем та нагромадженню творчого досвіду. Аналізуючи ці позиції, додамо, що від того, наскільки вдало будуть змодельовані зазначені ситуації, буде залежати й успішність формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. Адже саме так майбутні фахівці зазвичай переймають (імітують) професійний досвід своїх викладачів та наставників. Тому ми погоджуємось із думкою Р. Дорогих про те, що “програ-

вання типових ситуацій зі шкільного життя закріплює орієнтації, що визначають стійкість професійної поведінки, її незалежність від тих або інших ситуативних обставин. Метод моделювання професійних ситуацій закріплює установки, цінності, орієнтації майбутнього вчителя, додає їм спрямованості, дозволяє переконатися у своїх професійних можливостях і здібностях, удосконалювати їх” [2, с. 77].

Ю. Кулюткін та Г. Сухобська розрізняють такі види моделювання педагогічних ситуацій: аналіз педагогічних ситуацій, педагогічне проектування та педагогічні ігри. Дослідники вбачають основну цінність навчальних завдань-моделей у тому, що під час їх вирішення увага студентів зосереджується на попередньо відібраних ситуаціях, що полегшує прийняття рішень. До того ж під час роботи з моделями знижується чинник хвилювання за можливі помилки, а процес роботи проходить під контролем досвідченого керівника [5, с. 5].

П. Щербань відводить провідне місце серед форм і методів активного навчання педагогічним іграм, які передбачають імітаційне моделювання проблемних і психолого-педагогічних ситуацій зі шкільного життя. Навчально-педагогічну гру будь-якого виду науковець розуміє як практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі [6, с. 15].

Навчально-педагогічні ігри, котрі містять потенціал щодо формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, мають свої якісні характеристики й особливості. Так, у навчальному процесі широкого застосування набули ділові та рольові ігри. Ділові ігри імітують професійну діяльність, пов'язану з управлінням навчально-виховним процесом, тоді як рольова гра передбачає розвиток у студентів аналітичних здібностей, формування умінь приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях і, зокрема, з керівництва навчально-виховним процесом. Отже, маємо змогу припустити, що використання ділових та рольових ігор у навчально-виховному процесі є ефективними методами квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Розрізняють такі види навчально-педагогічних ігор: аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій та аналіз інцидентів, мозкова атака, ігрове проектування тощо [4, с. 17]. На нашу думку, в процесі формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов доцільно використовувати ділові ігри, оскільки вони за своєю специфікою здатні виявляти та впливати на розвиток певних професійно-особистісних якостей, наявність яких допоможе майбутнім фахівцям в управлінні навчально-виховним процесом у майбутній професійній діяльності. При цьому Г. Гунда та В. Сагарда зазначають, що, незважаючи на розмаїття форм, які б надали студентам можливість експериментувати та аналізувати педагогічні явища, лише окремі з них включені в програму підготовки вчителів [1, с. 50].

Включення студентів у ситуації професійної спрямованості створює умови, в яких майбутні вчителі одержують можливість самостійно аналізува-

ти педагогічні процеси, встановлювати зв'язки між явищами, педагогічними впливами й відповідними реакціями учнів, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти раніше вивчене з новими знаннями й використовувати їх для вирішення педагогічних завдань [2, с. 79].

На нашу думку, формування професійно-педагогічної спрямованості під час проведення ділової гри на заняттях з іноземної мови в контексті проблеми, що вивчається, має свої переваги:

- ділові ігри сприяють формуванню навичок встановлення контакту іноземною мовою зі студентами, оцінювання їх особистості;
- ділова гра реалізує конкретну діяльність (обговорення конкретних педагогічних ситуацій, що можуть виникати в діяльності шкільного вчителя іноземної мови);
- ділова гра є різновидом колективної діяльності, тому кожен її учасник має змогу брати активну участь у вирішенні та розв'язанні певних педагогічних ситуацій іноземною мовою і, таким чином, формувати свою власну професійно-педагогічну спрямованість на майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Слід відзначити, що в “процесі ділових ігор студентами засвоюються норми професійних та соціальних дій, майбутні педагоги виконують обрану роль, займаючи позицію вчителя, учня, батьків, посадових осіб та інших” [3, с. 78–80], що дає можливість подивитися на різні ролі учасників педагогічного процесу, виробити навички виконання цих ролей за допомогою іншомовної професійно-педагогічної комунікації.

Ми згодні з Н. Дробот та М. Шемудою, які вважають, що вибір будь-якої проблемної ситуації або гри слід погоджувати та проводити з викладачами, які ведуть інші семінарські та практичні заняття, а також що “завдяки розгляду конкретних ситуацій у ділових іграх багато традиційних підходів до виконання психолого-педагогічних завдань студентами поступово відхиляються й замінюються новою системою методів та прийомів навчально-виховної роботи ... студенти стають більш упевненими в собі, у власних силах, вважають себе істотною мірою підготовленими до ефективної професійної діяльності” [3, с. 80]. Завдяки діловій грі змінюється й статус студента, адже з пасивного учасника навчального процесу він стає активним його членом.

Важливим у світлі використання ділових ігор вважаємо те, вирішенню яких дидактичних завдань повинна сприяти педагогічна гра на занятті.

Висновки. Проведений аналіз можливостей використання квазіпрофесійних форм фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов засвідчив, що вони можуть сприяти більш ефективному формуванню у майбутніх учителів іноземних мов професійно-педагогічної спрямованості, а отже, і професійно-педагогічної мотивації, професійно-пізнавальних потреб, інтересу до майбутньої професійної діяльності. Перспективним вважаємо дослідження позанавчальних форм як різновиду квазіпрофесійної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Гунда Г.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету / Г.В. Гунда, В.В. Сагарда. – Ужгород : УжДУ, 2000. – 183 с.
2. Дорогих Р.В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Раїса Валеріївна Дорогих. – Х., 2011. – 246 с.
3. Дробот Н.О. Ділова гра як засіб формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів іноземних мов / Н.О. Дробот, М.Г. Шемуда // Гуманітар. вісн. Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 78–80.
4. Зінченко В.О. Тенденції розробки моделі фахівця / В.О. Зінченко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / редкол. : Л.С. Нечепоренко та ін. – Х., 2011. – Вип. XXVII. – С. 80–89.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри / П.М. Щербань. – К. : Вища школа, 1993. – 120 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2014.

Бочарникова Т.Ф. Квазипрофессиональная деятельность как фактор успешного формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей иностранных языков

В статье раскрываются возможности использования квазипрофессиональных форм профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Анализируется квазипрофессиональный опыт студентов в ракурсе формирования их профессионально-педагогической направленности. Изучается потенциал моделирования педагогических ситуаций по облегчению перехода будущими учителями иностранных языков от учебной деятельности к профессиональной, трансформации общих интересов, потребностей, мотивов в познавательные-профессиональные. Исследуется возможность использования разнообразных форм и методов квазипрофессиональной деятельности в учебном процессе высших педагогических учебных заведений с целью формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: квазипрофессиональная деятельность, моделирование ситуаций педагогической деятельности, профессионально-педагогическая направленность.

Bocharnikova T. Quasi-professional activity as a factor of successful formation of the professional-pedagogical orientation of future teachers of foreign languages

The article describes the possibilities of using quasi-professional forms of professional training of future teachers of foreign languages. Analyzed quasi-professional experience of students in the perspective of the formation of their professional and pedagogical orientation. Explores the potential modeling of pedagogical situations to facilitate the transition future teachers of foreign languages from academic to professional activities, the transformation of common interests, needs, motivations informative and professional. The possibility of using various forms and methods of quasi-professional activity in educational process of higher pedagogical educational institutions with the purpose of formation of the professional-pedagogical orientation of future teachers of foreign languages.

Key words: quasi-professional activity, modeling of situations of pedagogical activity, professional-pedagogical orientation.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ “МОНІТОРИНГ” ТА “МОНІТОРИНГ ОСВІТИ” В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглянуто підходи до тлумачення понять “моніторинг” та “моніторинг освіти” в психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано сучасну термінологіку моніторингових досліджень, що є складною, динамічною, ієрархічно організованою системою термінологічних одиниць, внутрішня структура якої містить логічні зв'язки між педагогічними, психологічними явищами й поняттями.

Ключові слова: моніторинг, моніторинг освіти, дослідження, суб'єкт процесу, об'єкт процесу, діагностика.

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовлює зростання геополітичної конкуренції країн світу, яка передбачає інтенсивний розвиток усіх сфер суспільного життя. У зв'язку з цим рівень інтелектуального потенціалу будь-якої держави, який визначається, насамперед, якістю освіти, стає однією з найважливіших передумов економічної та політичної самостійності держави, запорукою її конкурентоспроможності, рейтингу на світовій арені. На сьогодні країни повною мірою усвідомлюють усю важливість якісної освіти. Україна, базуючись на загальноєвропейських та світових підходах до розбудови освітнього сектору, надає важливого значення проблемі якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом та передумовою національної безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту [3].

Моніторинг має виявити відповідність освіти державним стандартам, тенденціям розвитку та підвищенню якості освіти, тому що проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, навіть життєздатності не тільки освітніх, а й соціальних систем. Тому виникає необхідність визначення термінів “моніторинг” та “моніторинг освіти”.

Удосконалення системи освіти завжди було й залишається актуальною проблемою, вирішення якої є умовою нормального процесу відтворення суспільства, оскільки саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови його розвитку. Особливої важливості це набуває при змінах суспільних відносин, що відбуваються нині в багатьох країнах світу. Отже, демократизація освіти передуює демократизації суспільства.

Визначення змісту, структури, спрямованості моніторингу в сучасній українській освіті є достатньо актуальним.

Останнім часом зросла кількість наукових праць, які засвідчують надзвичайний інтерес до питання моніторингу. Проблеми моніторингових досліджень у галузі освіти висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних авторів: А. Белкіна, Б. Блума, І. Булах, Дж. Вілмута, М. Грабара, Т. Гусена, А. Качалова, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, Е. Нарді, О. Патрикеевої, В. Приходька, В. Попова, Р. Торндайка та ін.

Як засвідчує практика, Україна завжди забезпечувала своїм громадянам освіту, яка відповідала стандартам і нормам найбільш ефективних і якісних освітніх систем Європи і світу. Мониторинг якості освіти утвердився як проблема, поза вирішенням якої про ефективність реформування системи, а тим більше, про становлення конкурентноспроможної національної системи освіти не може бути й мови. В Україні дослідження освітнього моніторингу перебуває на етапі становлення. Досі не існує чіткої структури проведення, інструментарію для діагностики, навіть саме поняття “моніторинг” науковці визначають по-різному.

Мета статті – з'ясувати на основі аналізу науково-педагогічної літератури сутність понять “моніторинг”, “освітній моніторинг”, визначити функції та етапи проведення моніторингових досліджень.

Новизна розгляду цього питання полягає у визначенні змісту та способів терміноутворення, порівнянні із зарубіжними моніторинговими дослідженнями, що дає змогу з'ясувати дійсний стан справ та перспективи розвитку.

Поняття “моніторинг” прийшло в педагогіку з екології та соціології. В екології моніторинг – це неперервне спостереження за станом навколишнього середовища з метою запобігання небажаним відхиленням за найважливішими параметрами. У соціології моніторинг включає встановлення таких показників, які відображають стан соціального середовища. Освітній моніторинг – це система організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогноз її розвитку [3].

Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він є головним засобом контролю та передачі соціального досвіду (змісту освіти) новому поколінню. Освітній моніторинг – категорія як педагогічна, так і управлінська, оскільки він поєднує принципи управління системою із загальнопедагогічними принципами функціонування освітньої системи. Необхідно зауважити, що система освітнього моніторингу функціонує в динамічних умовах освітньої діяльності, що зумовлює додаткові вимоги до об'єкта моніторингу та висновків, які з цього робляться.

Ідею моніторингу висунув англійський психолог Ф. Голтон у праці “Дослідження людських здатностей та їх розвитку” (F. Galton “Inquiries into human faculty and its development”, 1883), назвавши його тестом (від лат. *testimonium* – свідчення, англ. *test* – випробування, дослідження) [6].

Уперше моніторинг застосувала прогресивна освітня асоціація у США, яка здійснювала дослідження з метою визначення становища американської системи освіти [3]. Концепцію дослідження розробив Р. Тайлер, який уперше звернув увагу на системний підхід до цього проекту. У Європі перші моніторингові дослідження було проведено у Швеції у 1952–1959 рр. для порівняння плідності роботи нових об'єднаних шкіл з традиційними. У 1950-х рр., коли лише деякі країни мали достатньо ресурсного потенціалу й відповідних механізмів для побудови фундаменту якісної конкурентноспроможної системи освіти, міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, Міжнародне бюро освіти (ІВЕ) та ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку – OECD), почали збір інформаційного матеріалу про навчальні плани, методи

організації навчально-виховного процесу, розвиток освітніх систем з метою інтерпретації їх впливу на соціально-економічний розвиток [3].

Поняття “моніторинг” входить до складу аналітичних термінів, термінологічних сполук, що характеризують якість процесу: моніторинг педагогічного процесу, моніторинг процесу навчання тощо, – основне значення яких впливає зі змісту стрижневого слова. Основні поняття, якими користуються зарубіжні дослідники щодо моніторингових досліджень у педагогічній діагностиці, іноді не мають точних еквівалентів українською мовою. Наприклад, термінологічний апарат педагогічного оцінювання містить такі поняття, як *evaluation* і *assessment*, що характеризують відмінні показники в процесі оцінювання. Поняття *evaluation* характеризує загалом процес формування висновків на основі порівняння численних показників, отриманих з різних джерел, зі стандартами; *assessment* означає оцінювання в процесі обробки, систематизації, узагальнення численних показників, визначених за певними правилами. Моделювання термінів полягає у виділенні дискрипторів – слів і словосполук, що адекватно подають певне поняття. Це сприяє подоланню несумісності між семантемами вихідної та перекладної мов: оцінювання “*evaluation*” і оцінювання “*assessment*”. Можна виокремити таксономічні відношення (частина-ціле), наприклад: моніторинг – моніторинг освіти [1].

З розвитком моніторингових досліджень під “моніторингом освіти” почали розуміти систему методів і прийомів досліджень якості освіти. Поняття моніторингових досліджень набуло більш загального характеру й охопило всі умови, необхідні для процесу дослідження якості освіти. Слово “моніторинг” стало базовим для таких словосполучень-комполітів: моніторинг якості навчання, освітній моніторинг, психологічний моніторинг, педагогічний моніторинг тощо. Основне значення наведених словосполучень – позначення наукових термінів освітньої галузі.

У синонімічному плані поняття “моніторинг” іноді замінюють словом “контроль”. Інколи його вживають у значенні відстеження результативності навчально-виховного процесу (наприклад, моніторинг навчальних досягнень студентів). Іноді під ним розуміють звичайний педагогічний контроль (моніторинг успішності), однак частіше його використовують у сенсі різнобічного вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб’єктів освітнього процесу:

- моніторинг якості підготовки фахівців певної спеціальності;
- моніторинг матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів;
- моніторинг стану здоров’я студентів.

Отже, моніторинг усе більше набуває статусу дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

У сучасному Словнику іншомовних слів моніторинг визначається як:

- постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам;
- спостереження за довідками, оцінювання й прогноз його стану у зв’язку з господарською діяльністю людини;
- збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання.

І. Шимків під моніторингом розуміє постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам, спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, у розпорядженні якого вона опинилась, систематичний збір даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях, щоб повсякчас знати її стан і прогнозувати її розвиток.

Останнім часом термін “моніторинг” часто вживають у педагогіці. І в науковій літературі, і в методичних розробках він асоціюється з процедурою систематичного збирання даних про важливі аспекти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях.

В “Енциклопедії освіти” знаходимо таке визначення терміна: “Моніторинг в освіті – спеціальна система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про стан освіти, спрогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі”. З погляду методологів і теоретиків, моніторинг в освіті, або освітній моніторинг, слід розглядати як: систему збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку; комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта; узагальнене, комплексне оцінювання ефективності функціонування всієї системи освіти на основі системного аналізу всіх чинників; систему організації збору, зберігання, обробки та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує систематичне відстеження її стану, прогнозування її розвитку і проектування заходів стосовно її вдосконалення; безперервне стеження за станом навколишнього середовища з метою запобігання небажаним відхиленням за найважливішими параметрами [4].

У науковій педагогічній літературі зустрічається багато підходів до організації та визначення об'єктів спостереження. По-перше, науковці розглядають моніторинг як інформаційну систему, що постійно поповнюється; по-друге, основним показником ефективності освітнього процесу є діагностика навчальних досягнень.

Моніторинг містить у собі багатий комплекс процедур, що дають змогу виявити динаміку розвитку системи в певний період. Тому моніторинг поряд з прогнозуванням є одним із найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення, а це дає можливість розглядати його як складову системи управління освітою. Таким чином, моніторинг забезпечує інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийняття управлінських рішень, підвищує їх обґрунтованість.

Аналіз літератури свідчить про те, що моніторинг трактують як емпіричне дослідження, яке має три етапи [5]:

- підготовчий (визначення програми та інструментарію);

- збір інформації;
- систематизація, узагальнення та інтерпретація інформації.

Емпіричні дослідження проводять для підтвердження або спростування гіпотез, чого не можна сказати про моніторинг, який має суттєві відмінності від експерименту. Здійснюючи моніторинг, дослідник намагається точніше описати об'єкт, його технологію, не припускає втручання в природний перебіг подій, поки їх динаміка не перетвориться на загрозу [6]. Але навіть у цьому випадку дія спрямована не на вивчення ефекту, викликаного втручанням, а на усунення небезпеки. Моніторинг має й ознаки емпіричного дослідження, і відмінності:

- причина організації моніторингу – це відсутність достатньої інформації;
- результати моніторингу мають цінність – обмежений час;
- наукове дослідження передбачає мінімізацію кількості показників, а моніторинг – більш широкий вибір;
- моніторинг пов'язується із спостереженням, він не передбачає втручання у функціонування системи;
- моніторинг не має на меті спростування гіпотез, хоча в результаті його проведення дані можуть мати наукову цінність.

Моніторинг усе більше набуває статусу наукового дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи [7].

На основі вивчення й аналізу наукової літератури можна дійти висновку, що моніторинг – сфера наукової компетенції інформації, яка вивчає структуру та загальні особливості виховної діяльності, а також питання, пов'язані зі збиранням, зберіганням, пошуком, аналізом відповідних даних щодо різних сфер. Моніторинг – стиль сучасного науково-педагогічного мислення, яке включає в себе безперервне і тривале спостереження, аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, вміння здійснювати розумові операції, необхідні в усіх випадках, що потребують висновків, узагальнень, визначення належності явищ або предметів до певного класу, оцінювання стану виховання, розповсюдження інформації про діяльність освітньої виховної системи, а також прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку [6].

Моніторинг – це інформаційно-кореляційний супровід системи освітньо-виховної діяльності будь-якого навчально-виховного закладу. Мета моніторингу – створення певних інформаційних умов для формування цілісних уявлень про стан функціонування системи освіти та кількісні зміни, що відбуваються в ній під впливом різних чинників [8].

Об'єкт моніторингу – система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна) [4].

Суб'єкти моніторингу:

- органи державного контролю за діяльністю навчальних закладів;
- моніторингова служба відповідного рівня;
- адміністрація навчального закладу, рада закладу, піклувальна рада;
- органи громадського та місцевого самоврядування.

Висновки. На основі дослідження наукових джерел можна зробити висновок, що моніторинг якості освіти – це циклічна інформаційна система, яка

постійно оновлюється та поповнюється на основі постійного спостереження, оцінювання й порівняння наявного стану об'єкта із запланованим за певними критеріями для управління, поточної регуляції та подальшого прогнозування розвитку процесів, що досліджуються.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на визначення розробки моделі освітнього моніторингу якості фармацевтичної освіти.

Список використаної літератури

1. Арнаутов В.В. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования / В.В. Арнаутов, Н.К. Сергеев // Педагог: наука, технология, практика – 2001. – №2 (11). – С. 5–15.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Булах І.Є. Моніторинг якості освіти. Керівник дослідження / І.Є. Булах. – К., 2011. – 78 с.
4. Патрикеева О. Моніторинг у системі управління закладом освіти / О. Патрикеева // Моніторинг в освіті. – 2007. – № 1 (6). – С. 10–13.
5. Раков С. Українська національна система моніторингу якості освіти / С. Раков // Моніторинг в освіті. – 2009. – № 10 (39). – С. 2–8.
6. Середюк Н. Освітні реформи: ставлення молоді та інших категорій населення / Н. Середюк // Моніторинг в освіті. – 2009. – № 12 (41). – С. 11–15.
7. Шевченко Н. Моніторинг української освіти / Н. Шевченко, С. Клімова // Моніторинг в освіті. – 2009. – № 7 (36). – С. 6–10.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/4/statti/4demyanenko_tatarinceva/4demyan_tatarin.htm.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Буданова Л.Г. Определение понятий “мониторинг” и “мониторинг образования” в современной педагогике

В статье рассмотрены подходы к толкованию понятий “мониторинг” и “мониторинг образования” в психолого-педагогической литературе. Проанализирована современная терминология мониторинговых исследований, являющаяся сложной, динамичной, иерархически организованной системой терминологических единиц, внутренняя структура которой содержит логические связи между педагогическими, психологическими явлениями и понятиями.

Ключевые слова: мониторинг, мониторинг образования, исследования, субъект процесса, объект процесса, диагностика.

Budanova L. Definition of “monitoring” and “monitoring of education” in modern pedagogy

Improving the education system has always been and remains an urgent problem. So, its solution is the normal condition for society development process, Social, psychological, and professional conditions for society development have been formed.

The article considers the approaches to the interpretation of the concepts of “monitoring” and “monitoring of education” in the psychological and educational literature. We have analysed the current terminology of monitoring that is complex, dynamic, hierarchically organized system of terminological units, the internal structure which contains the logical connections between pedagogical, psychological phenomena and concepts. The concept of “monitoring” came to the pedagogy from ecology and sociology. Monitoring of education is a system of collection, storage, processing of information about the activities of an educational system that provides continuous monitoring for its condition and development. The social nature of monitoring of education is the principal means for control and the social experience transfer to a new generation.

Monitoring should identify compliance with state education standards, development trends and quality of education increasing, so the problem of quality of education gradually adopted as the main criterion for effectiveness comparing.

So it is necessary to determine the terms “monitoring” and “monitoring of education.”

Key words: *monitoring, monitoring of education, researches, subject of the process, object of the process, diagnostics.*

УДК 811.111'244'276.6:070

С.Г. ВАВІЛІНА

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПІАР-ТЕКСТІВ У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У статті визначено та охарактеризовано розроблені критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого читання англomовних піар-текстів у майбутніх журналістів, які були застосовані для аналізу та інтерпретації результатів двох експериментальних зрізів з метою перевірки їх достовірності.

Ключові слова: професійно орієнтоване читання, майбутні журналісти, передекспериментальний зріз, після експериментальний зріз, критерії оцінювання.

Для проведення експериментальної перевірки методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання (далі – ПОЧ) на основі англomовних піар-текстів (ПТ) необхідно було визначити критерії оцінювання рівня сформованості професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності (далі – ПІКК) у ПОЧ англomовних ПТ.

У дослідженнях Н.З. Магазової, С.В. Радецької, Т.С. Серової, С.К. Фолмкіної та С.І. Шевченко основними показниками сформованості вмінь іншомовного читання визначаються швидкість читання та розуміння прочитаного. Такі вчені, як О.С. Малюга, М.О. Мосіна, Т.С. Серова, Т.Р. Шаповалова, вважають розуміння тексту об'єктом контролю володіння читанням і називають показниками повноту, точність і глибину розуміння. З позицій професійно орієнтованого навчання актуалізується позиція тих методистів, хто вважає, що рівень володіння іншомовним читанням визначається рівнем сформованості вмінь, необхідних для читання тексту певного жанру [2–6].

Проте, наскільки нам відомо, критерії оцінювання вмінь ПОЧ англomовних ПТ досі не визначались.

Метою статті є визначення і характеристика вищезазначених критеріїв та обґрунтування їх застосування для оцінювання вмінь ПОЧ англomовних ПТ у майбутніх журналістів.

У нашому дослідженні ми вважаємо об'єктами контролю ті групи вмінь, які зумовлені метою навчання майбутніх журналістів ПОЧ на основі англomовних ПТ і є необхідною умовою формування ПІКК у читанні ПТ. Отже, об'єктами контролю навчання майбутніх журналістів ПОЧ, згідно з визначеними вміннями медіаграмотності (МГ) та ПОЧ англomовних ПТ і розробленою системою вправ для навчання МГ та ПОЧ на основі англomовних ПТ, є рівні сформованості вмінь МГ, лексичних і граматичних навичок ПОЧ та вмінь референтного й інформативного ПОЧ англomовних ПТ.

Для об'єктивного вимірювання рівня сформованості вищезазначених навичок та вмінь необхідно було визначити об'єктивну кількісну міру об'єктів вимірювання [1, с. 53], тобто критерії.

При оцінюванні рівня сформованості вмінь МГ ми скористалися критеріями, запропонованими О.В. Федоровим для оцінювання медіакомпетентності особистості [7, с. 23–30], а саме інформаційним, перцептивним та інтерпретаційним показниками. Інформаційний показник, який дає змогу оцінити рівень набутих студентами під час роботи над ПТ та МТ інших жанрів елементарних знань термінології МГ та теорії медіакультури, пропонуємо вважати критерієм *“медіаобізнаності”*. Перцептивний показник, що дає змогу виявити рівень *“комплексної ідентифікації”* (рівень ототожнення з автором медіатексту (МТ) [7, с. 29]), ми визначаємо як критерій *“адекватності визначення авторської позиції”*. І, нарешті, інтерпретаційний показник, який слугує для оцінювання рівня сформованості вмінь критично аналізувати засоби створення та процес функціонування МТ різних жанрів у соціумі на основі певних рівнів медіасприйняття, розглядаємо як критерій *“ступінь ідентифікації технік створення МТ”*.

Критерії оцінювання рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих вмінь ПОЧ були розроблені на основі визначених під час дослідження лексико-граматичних навичок ПОЧ і вмінь референтного та інформативного видів ПОЧ англомовних ПТ.

Рівень сформованості лексичних навичок ПОЧ вимірюється за такими критеріями, як *“ступінь локалізування лексичних одиниць (ЛО) з позитивним забарвленням”* та *“правильність співвіднесення значення слова з контекстом речення”*. Перший критерій дає змогу оцінити навички розпізнавання лексичних засобів створення позитивної оцінки в ПТ, тоді як останній виявляє рівень сформованості навичок співвідносити значення слова з контекстом речення шляхом прогнозування вживання слів і здогадки про їх значення за синтаксичними або граматичними ключами.

З метою оцінювання рівня сформованих граматичних навичок ПОЧ ми пропонуємо два критерії. Критерій *“правильність встановлення засобів синтаксичного та смислового зв'язку у реченні”*, за яким вимірюються навички розпізнавати та правильно вживати мовні засоби, що поєднують компоненти синтаксичних одиниць. Критерій *“правильність встановлення значення слова за морфологічною структурою”* оцінює навички студентів встановлювати морфологічний склад слова та використовувати знання словотвірних функцій певних частин слова для визначення його семантики.

Оцінювання рівня сформованості вмінь референтного ПОЧ англомовних ПТ відбувається за допомоги такого критерію, як *“правильність визначення структури ПТ”*. Цей критерій забезпечує визначення рівня володіння вміннями орієнтуватися в структурі ПТ певного жанру, ідентифікувати його структурно-композиційні частини, визначати необхідний (заданий) структурний елемент ПТ. Наступний критерій, а саме *“ступінь достовірності прогнозування предметно-тематичного змісту”*, допомагає оцінити сформовані вміння узагальнювати основну інформацію, спираючись на головні референти ПТ і прогнозувати предметно-тематичний зміст за ключовими словами.

Рівень сформованості вмінь інформативного ПОЧ ми пропонуємо оцінювати за декількома критеріями. Насамперед, це критерій *“адекватності*

визначення функціонального призначення ПТ”, який перевіряє, наскільки добре студенти розуміють цілі створення та особливості функціонування ПТ. Критерій “правильність визначення ролі мовних засобів позитивної оцінки” вимірює рівень розуміння студентами ролі, яку такі мовні засоби відіграють у прирощенні публіцитного капіталу базисного суб’єкта – ініціатора ПТ. Такий критерій, як “ступінь ідентифікації аргументації ПТ”, визначає рівень сформованості вмінь студентів розпізнавати прийоми переконання та аргументації в ПТ. Критерій “правильність визначення цільової аудиторії ПТ” дає змогу оцінити вміння визначати цільову аудиторію через імпліцитно виражені маркери тексту. За критерієм “інформаційної обізнаності” перевіряється наявність у студентів загальних знань про особливості функціонування публічних комунікацій у Великій Британії. Оцінювання сформованості вмінь робити узагальнення щодо напрямів соціально-економічного розвитку базисного суб’єкта піар на основі отриманої з тексту інформації та наявних знань студентів за темою передбачена критерієм “адекватності висновків про діяльність організації”. І, нарешті, критерій “ступінь конкретизації основних проблем тексту” уможливує виявлення рівня сформованості вмінь майбутніх журналістів детально розуміти зміст тексту.

Розглянемо процедуру нарахування балів за визначеними критеріями при оцінюванні рівня сформованості визначених навичок і вмінь. Максимальна сума балів, яку може отримати кожен студент за всіма критеріями, становить 100 балів (100%). Оскільки розвиток умінь МГ є факультативним компонентом, обсяг навчання якого може варіюватися та відповідно зменшуватися з кожним етапом навчання, то вагомість цього об’єкта дослідження ми оцінили у 10%. Отже, на критерії оцінювання сформованості вмінь МГ відводиться 10 балів. На критерії оцінювання сформованості мовленнєвих навичок, які є важливою передумовою ефективного оволодіння вміннями ПОЧ, виділяється 30 балів (30%): 15 балів для оцінювання рівня сформованості лексичних навичок ПОЧ і 15 балів для оцінювання сформованості граматичних навичок ПОЧ. Найбільшу кількість балів – 60 (60%) – відведено на критерії оцінювання вмінь референтного та інформативного ПОЧ англомовних ПТ як основного об’єкта експериментального навчання. Вони розподіляються порівну, тобто по 30 балів на кожний вид читання.

Шкала оцінювання рівня знань, навичок і вмінь при формуванні у майбутніх журналістів ППКК у читанні англомовних ПТ відображена у табл.

При оцінюванні рівня сформованості вмінь МГ за критерієм “медіа-обізнаність” студентам пропонуються два закритих тестових завдання з вибором однієї правильної відповіді, за які нараховується по 1 балу (загалом 2 бали). Два тестових завдання з вибором однієї відповіді передбачені для оцінювання сформованих умінь МГ згідно з критерієм “адекватність визначення авторської позиції МГ”, за правильний вибір яких надається по 2 бали (загалом 4 бали). За неправильну відповідь бали не нараховуються.

Таблиця

Шкала оцінювання рівня сформованості вмінь ПОЧ англомовних ПТ

Критерії	Показники	Максимальна кількість балів
УМІННЯ МГ		
1. Медіаобізнаність	Набуття знань базових медіаосвітніх термінів і елементарних відомостей з теорії медіакультури	2
2. Адекватність визначення авторської позиції МТ	Повна відповідність авторській позиції, яка дає змогу передбачити хід подій МТ	4
3. Ступінь ідентифікації технік створення МТ	Повна відповідність визначених лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів функціям впливу МТ	4
МОВЛЕННЄВІ НАВИЧКИ ПОЧ АНГЛОМОВНИХ ПТ		
ЛЕКСИЧНІ НАВИЧКИ ПОЧ		
1. Ступінь локалізування лексичних одиниць з позитивним забарвленням	Повна локалізація лексичних одиниць з позитивним забарвленням	5
2. Правильність співвіднесення значення слова з контекстом речення	Повна відповідність значення слова контексту речення	10
ГРАМАТИЧНІ НАВИЧКИ		
3. Правильність встановлення засобів синтаксичного та смислового зв'язку в реченні	Правильний вибір засобів зв'язку (сполучників, займенників тощо) у реченні	10
4. Правильність встановлення значення слова за морфологічною структурою	Правильність визначення структурних частин слова та його семантики	5
Уміння ПОЧ англомовних ПТ		
Уміння референтного ПОЧ		
1. Правильність визначення структури ПТ	Правильне визначення в ПТ усіх наявних структурних частин	18
2. Ступінь достовірності прогнозування предметно-тематичного змісту	Повне й достовірне прогнозування змісту тексту (частини тексту) за заголовком та ключовими словами	12
Уміння інформативного ПОЧ		
3. Адекватність визначення функціонального призначення ПТ	Повна відповідність функціонально-цільовому призначенню ПТ	3
4. Правильність визначення ролі мовних засобів позитивної оцінки	Повна відповідність головній функції позитивно забарвлених мовних засобів у ПТ	3
5. Ступінь ідентифікації аргументації ПТ	Повна відповідність визначених прийомів аргументам ПТ	8
6. Правильність визначення цільової аудиторії ПТ	Адекватність визначення цільової аудиторії тим групам суспільства, яким адресовано ПТ	3
7. Інформаційна обізнаність	Набуття знань з практики паблік рилейшнз у Великій Британії	3
8. Адекватність висновків про діяльність організації	Повна відповідність здійснених висновків напрямам діяльності організації	4
9. Ступінь конкретизації основних проблем тексту	Повне розуміння імпліцитно вираженої інформації ПТ	6

За критерієм *“ступінь ідентифікації технік створення МТ”* нараховуються такі бали:

“4” – виявлені всі вербальні й невербальні засоби створення МТ та визначена роль кожного з них у реалізації функцій впливу на цільову аудиторію;

“3” – виявлені окремі вербальні й невербальні засоби створення МТ та частково визначена роль кожного з них у реалізації функцій впливу на цільову аудиторію;

“2” – майже не виявлені вербальні й невербальні засоби створення МТ та не визначена/неправильно визначена роль кожного з них у реалізації функцій впливу на цільову аудиторію;

“1” – неправильно виявлені вербальні й невербальні засоби створення МТ та неправильно визначена/не визначена роль кожного з них у реалізації функцій впливу на цільову аудиторію;

“0” – відповідь відсутня.

При оцінюванні лексичної навички впізнавати позитивно забарвлені слова нараховується по 1 балу за кожну локалізовану лексичну одиницю (загалом 5 балів). Якщо студенти неправильно визначили лексичну одиницю, знімається 1 бал. На оцінювання сформованості мовленнєвої навички студентів за критерієм *“правильність співвіднесення значення слова з контекстом речення”* спрямоване виконання студентами закритого тесту, який передбачає правильний вибір з 10 наданих лексичних одиниць для підстановки в текст. При цьому за кожну правильну відповідь нараховується 1 бал (усього 10 балів). За кожну неправильну відповідь знімається 1 бал.

З метою оцінювання сформованості граматичної навички правильно обирати та вживати засоби синтаксичного та смислового зв'язку студентам пропонується тест відкритого типу з пропусками, які мають бути заповненими займенниками, сполучниками, зв'язками тощо, при цьому за кожну правильну відповідь студенти отримують 1 бал (загалом 10). За кожну неправильну відповідь знімається 1 бал. Рівень сформованості граматичної навички ПОЧ встановлювати значення слова за його морфологічною структурою оцінюється за допомогою завдання, умовою якого передбачене виділення в наданих п'яти словах основи слова та суфікса та переклад цих слів. За умови правильного виконання завдання за кожне слово нараховується 1 бал (загалом 5 балів). За неправильний морфологічний розбір та/або переклад слова знімається 1 бал.

При оцінюванні рівня сформованості вмінь референтного ПОЧ, згідно з критерієм *“правильність визначення структури ПТ”*, за кожну з шести правильно визначених структурних частин прес-релізу нараховується 3 бали. За неправильну відповідь бали не нараховуються.

Для перевірки вміння прогнозувати предметно-тематичний зміст за ключовими словами та узагальнювати основну інформацію, спираючись на головні референти ПТ, студенти мають виконати закрите тестове завдання на встановлення відповідності між заголовками та текстами (або фрагментами текстів). За кожну правильно встановлену відповідність нараховується 3 бали (всього 12 балів). За неправильну відповідь бали не нараховуються.

При оцінюванні рівня сформованості вмінь інформативного ПОЧ англomовних ПТ за критерієм *“адекватність визначення функціонального призначення ПТ”* студенти мають обрати одну правильну відповідь із чотирьох запропонованих, яка повністю відповідає функціонально-цільовому призначенню ПТ. Правильна відповідь оцінюється у 3 бали, тоді як за неправильну відповідь бали не нараховуються.

Для вимірювання рівня сформованості вмінь визначати роль мовних засобів позитивної оцінки в ПТ студентам пропонується обрати одну відповідь з трьох, за яку в разі правильного вибору нараховується 3 бали. За неправильну відповідь бали не нараховуються.

Оцінювання вмінь студентів розпізнавати види аргументів у ПТ за критерієм *“ступінь ідентифікації аргументації ПТ”* передбачає вибір із запропонованого списку тих прийомів, що були використані в тексті. Максимальна сума балів за це завдання становить 8 балів за наявності 4 можливих правильних відповідей, отже, розподіл балів може мати такий вигляд:

- “8” – правильно визначені всі чотири прийоми аргументації в тексті;
- “6” – правильно визначені три прийоми аргументації в тексті;
- “4” – правильно визначені два прийоми аргументації в тексті;
- “2” – правильно визначений один прийом аргументації в тексті;
- “0” – жодного прийому аргументації в тексті не визначено правильно.

Уміння інформативного ПОЧ англomовних ПТ визначати цільову аудиторію через імпліцитно виражені маркери тексту оцінюються в 3 бали за умови повної відповідності визначення тих груп суспільства, на які такий текст спрямований. При частковій невідповідності визначення цільової аудиторії студенти отримують 1,5 бала. У разі неправильного визначення або відсутності відповіді бали не нараховуються.

З метою оцінювання наявних знань з практики паблік рилейшнз у Великій Британії розроблено завдання на вибір одного з двох тверджень, за правильне виконання якого нараховується 3 бали.

Перевірити рівень сформованих у майбутніх журналістів умінь робити висновки та узагальнення про напрями соціальної та економічної діяльності організації, спираючись на інформацію ПТ, дає змогу відкрите завдання на надання розгорнутої відповіді. Оцінювання такої відповіді ми пропонуємо здійснювати за такою аналітичною шкалою:

- “4” – судження повністю відображають напрями політики організації;
- “3” – судження частково відображають напрями політики організації;
- “2” – судження майже не відображають напрями політики організації;
- “1” – судження не відображають напрями політики організації;
- “0” – відповідь відсутня.

При оцінюванні рівня сформованості вмінь розуміти імпліцитно виражену інформацію ПТ за критерієм *“ступінь конкретизації основних проблем тексту”* студенти мають зробити три конкретних висновки на основі вилученої з тексту інформації. За кожний правильний висновок нараховується по 2 бали. За неправильну відповідь бали не нараховуються.

З метою об'єктивної оцінки рівня сформованості вмінь МГ та вмінь ПОЧ англомовних ПТ показники за кожним критерієм визначаються за такою схемою: 1) підраховуються набрані студентами бали за запропонованою аналітичною шкалою (табл.); 2) підраховується коефіцієнт навченості (К) за формулою В.П. Беспалька: $K = \frac{a}{n}$, де а – кількість правильно виконаних завдань; n – загальна кількість запропонованих завдань.

Виконання завдання вважається задовільним, якщо коефіцієнт навченості становить не менше ніж 0,7 [1, с. 56]. Отже, нижня межа навченості для оцінювання сформованості вмінь за всіма об'єктами вимірювання становить 70 балів (з них вмінь МГ – 7 балів, лексико-граматичних навичок ПОЧ – 21 бал (по 10,5 бала), вмінь ПОЧ англомовних ПТ – 42 бали (по 21 балу для кожного виду читання).

Для забезпечення коректного порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізу структура, обсяг, зміст тесту для післяекспериментального зрізу та система оцінювання залишилися ті самі.

Висновки. Отже, аналіз та інтерпретація отриманих нами експериментальних даних проводилися за 9 критеріями. Визначено й описано розроблені нами спеціальні критерії оцінювання рівня сформованості вмінь ПОЧ англомовних ПТ у майбутніх журналістів. З метою перевірки достовірності отриманих методами математичної статистики даних ці критерії були застосовані для оцінювання, аналізу та інтерпретації результатів двох експериментальних зрізів.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Корейба І.В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Інна Василівна Корейба. – К., 2010. – 286 с.
3. Кушнар'ова Т.І. Тестовий контроль рівня володіння майбутніми ветеринарними лікарями вміннями читати англійські тексти за фахом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Іванівна Кушнар'ова. – К., 2001. – 242 с.
4. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – К., 2007. – 217 с.
5. Мерцалова С.Л. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности "Технология продуктов общественного питания" (на материале англ. яз.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Леонидовна Мерцалова. – Орел, 2000. – 203 с.
6. Панина Е.Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Юрьевна Панина. – Пермь, 1999. – 193 с.
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М. : Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Вавилина С.Г. Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально ориентированного чтения на основе англоязычных пиар-текстов у будущих журналистов

В статье определены и охарактеризованы критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально ориентированного чтения англоязычных пиар-текстов у будущих журналистов, которые были применены для анализа и интерпретации результатов двух экспериментальных срезов с целью проверки их достоверности.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение, будущие журналисты, передэкспериментальный срез, послеэкспериментальный срез, критерии оценивания.

Vavilina S. Assessment criteria for the future journalists' skills of the PR texts based foreign language reading for specific purposes

The PR texts based methodology of teaching the future journalists foreign language reading for specific purposes was developed to meet the needs of the modern society in specialists able to meet competition at the international labour market. The choice of PR texts as a component of learning content not only complies with demands for learning materials of different genres efficient in the formation of reading competence among journalism students but also takes into consideration close interrelation and interdependence between PR and journalism in contemporary mass communications. The system of exercises for teaching reading skills by means of PR texts was created as well as a learning process model. They needed to be tested on the basis of the well grounded criteria.

The paper defines and outlines the assessment criteria designed to assess the level of the PR texts based foreign language reading skills, which the students of journalism acquire in the result of the proposed teaching methods. The author has developed an assessment scale to evaluate students' media competence as well as their skills in referent and informative types of reading. These criteria were applied to analyze and interpret the results of two experimental data in order to test their validity.

Key words: reading for specific purposes, future journalists, pre-experimental data, after-experimental data, assessment criteria.

УДК 378.011.3–051:655

Д.Д. ВІДОМЕНКО

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ ТА РЕДАГУВАННЯ

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі формування професійної компетентності, описано основні напрями дослідження поняття “компетентність”, а також неоднозначну ситуацію стосовно визначення змісту термінів “компетентність” та “професійна компетентність”, їхню недостатню розробленість у сучасній освітній системі, окреслено коло умов формування професійної компетентності та рівні її структури; подано спробу визначення сутності професійної компетентності майбутніх спеціалістів з видавничої справи та редагування, наведено складові окремих компетентнісних вимог до фахівців з видавничої справи та редагування.

Ключові слова: педагогіка, компетентність, професійна компетентність, формування професійної компетентності, фахівці з видавничої справи та редагування.

Посилення міждержавної взаємодії, активний розвиток науково-технічного прогресу, культурна глобалізація та багато інших чинників викликали помітне перетворення сучасного суспільства. Відповідно до змін у світовій ринковій економіці та господарстві сьогодні зростають вимоги до фахівця, які забезпечують його затребуваність на ринку праці, успіх у професії зокрема та кар'єрі загалом. У таких умовах якісна вища освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, конкретних якостей особистості – формування професійної компетентності фахівця.

У переліку чинників, що зумовлюють ефективність діяльності з підготовки майбутніх фахівців, на першому місці стоїть нова освітня парадигма, яка передбачає відповідні завдання стосовно вищої освіти: набуття компетентності та ерудиції й формування культури особистості. Особистісний підхід до формування професійної компетентності змінює уявлення про пріоритетні завдання педагогічної науки. Теоретичними засадами цього підходу є розкриття сутнісних сил особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, її здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах, не тільки обслуговувати існуючі педагогічні технології, а й здійснювати інноваційні, творчі процеси.

Необхідність уведення поняття “компетентність” і компетентнісного підходу в педагогічних дослідженнях зумовлена поступовими змінами в межах освітньої парадигми.

Проблемне питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування – це проблема підготовки фахівця, здатного до глибокого, нестандартного й критичного мислення, детального моделювання редакційно-видавничого процесу, втілення в повсякденну практику видавництва та редакцій нових виробничих ідей і технологій видавничої справи.

Тому, на нашу думку, постала необхідність пошуку нових засобів формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів з видавничої справи та редагування, готових працювати в умовах і реаліях сучасного видавничого ринку.

У педагогічній науці компетентнісний підхід висвітлено в працях таких українських, російських і зарубіжних учених: Н.В. Баловсяк, І.Д. Бега, Б.Л. Вульфсона, Д.О. Гришина, І.А. Зимньої, Н.В. Кузьміної, В.І. Лозової, Н.Г. Ничкала, О.В. Овчарук, О.Л. Пруцакової, Дж. Рейвена (J. Raven), Г.К. Селевка, В.В. Серикова, А.В. Хуторського. Фундаментальні основи професійної підготовки редакторів і фахівців з видавничої справи вивчали Н.І. Вернигора, Н.В. Зелінська, В.О. Карпенко, В.В. Різун, В.І. Теремко, М.С. Тимошик, М.Д. Феллер.

Аналіз наукової педагогічної літератури дав змогу виявити, що існує достатня кількість різноманітних багатоаспектних досліджень щодо формування професійної компетентності. Однак на сучасному етапі оновлення вищої освіти наукове пояснення головних понять компетентісного підходу перебувають у процесі розвитку. Зокрема, серед учених немає одностайної думки стосовно змісту термінів “компетентність”, “компетенція”. Ці терміни в сучасній педагогічній літературі достатньо помітно відрізняються, тому вважаємо за доцільне визначати їх як різнорівневі й окремо один від одного. Немає серед науковців і конкретного розуміння їх співвіднесення, що, у свою чергу, спричиняє неоднозначність визначення структури професійної компетентності майбутніх спеціалістів з видавничої справи.

Мета статті – виявити сутність професійної компетентності майбутніх спеціалістів з видавничої справи та редагування.

У педагогічній енциклопедії термін “компетентність” визначено як такий, що, крім власне професійних навичок, містить у собі співробітництво, ініціативу, здатність до колективної праці, комунікативні вміння, здатність до логічного мислення, володіння основами відбору та використання інформації [10, с. 237]. Компетентність визначає якість і стан професійної готовності до праці, яка відображена в характері праці, можливості в умовах різноманітних проблем та труднощів підбирати найраціональніше вирішення проблемної ситуації, що виникла. Зростання рівня компетентності тісно поєднується із самоаналізом та самооцінкою особистості, які можна вважати внутрішнім стимулом для самовизначення в професії [8, с. 26].

У вітчизняній науковій літературі до поняття “компетентність” здебільшого зараховують сукупність знань, загальний рівень умінь і відповідний досвід їх використання. Як зазначає І.А. Зимня, сучасний підхід до визначення терміна “компетентність” базується на факті універсалізації перетворень освітньої галузі, на забезпеченні мобільності викладачів і студентів, міжнародному визнанні наукових ступенів, використанні освітніх кредитів [5, с. 18].

У наукових розробках, присвячених дослідженню європейської освітньої системи, вчені тлумачать компетентність, по-перше, як здатність індивіда сприймати власні та суспільні потреби й адекватно на них відповідати; по-друге, як сукупність цінностей, ставлень, навичок і знань [9]. Дослідники зі

Швеції та США (V. Chapanat, G. Weiler, J. Lefsted) розробляють ідею “інтегрованого розвитку компетентності”, згідно з якою компетентність має в собі знання з різних галузей життя людини, потрібних для формування навичок здійснення професійної діяльності високого рівня [6].

С.А. Горобець говорить про можливість тлумачення терміна “компетентність” як у широкому, так і у вузькому значенні. На думку дослідника, компетентність у широкому значенні – рівень суспільної та розумової зрілості людини, який передбачає відповідний рівень психічного розвитку її особистості та її психологічну готовність до конкретного виду праці, що дає змогу індивіду інтегруватися в суспільство та успішно в ньому функціонувати. У вузькому розумінні компетентність – діяльнісна характеристика й показник інтегрованості людини в професійну діяльність [4].

Вище ми зазначали головні напрями визначення терміна “компетентність”. Як можна зрозуміти, у педагогічній науці склалася конкретно не визначена ситуація стосовно змісту терміна “компетентність”, що, у свою чергу, свідчить про не зовсім чітку його розробленість у системі сучасної освіти.

Поняття “професійна компетентність” увійшло до термінології у 1980-х рр. з праць Ю.К. Бабанського, С.П. Баранова, В.О. Сластьоніна, її вважали складовою професіоналізму.

Т.Г. Браже розглядає професійну компетентність з позицій системного підходу й зараховує до неї ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальну культуру, спілкування з оточенням, світогляд, здатність до вдосконалення власної особистості та саморозвитку [3]. С.Я. Батишев розуміє професійну компетентність як інтегральну характеристику робочих і особистих якостей фахівця, які демонструють рівень його знань та вмінь, досвід праці, якого вистачає для здійснення цієї діяльності, і його моральну позицію [1].

Професійна компетентність майбутнього фахівця базується на теоретичних знаннях, практичних уміннях, значущих особистісних якостях та життєвому досвіді, які зумовлюють його підготовку до виконання широкого чи вузького кола професійних обов’язків разом із забезпеченням високого рівня його самоорганізації.

Зміст такого терміна зумовлений великою кількістю чинників – і загальним станом розвитку науково-технічного прогресу, економічного стану суспільства та освітньої системи, і відповідними суспільними процесами, і суспільним замовленням, і особистими психологічними характеристиками фахівця як людини.

Якісна модель підготовки фахівців для різних галузей суспільства передбачає використання європейського досвіду формування компетентності. Як можна побачити в наукових дослідженнях цього досвіду, зокрема розробок у межах проекту “Настроювання освітніх структур”, існує близько 30 загальних компетенцій із трьох категорій: системних, міжособистісних, інструментальних [4]. Російський учений А.В. Хуторський увів поняття “ключові компетентності” і подає таку їх класифікацію: 1) ціннісно-сміслові; 2) загальнокультурні; 3) навчально-пізнавальні; 4) інформаційні; 5) комунікативні; 6) соціально-трудова; 7) компетенції особистісного самовдосконалення [16].

Компетентність характеризує рівень участі людини в професійній діяльності, наявність суспільної й духовної зрілості та відповідне спрямування світогляду особистості разом з відповідними ціннісними орієнтаціями.

Проаналізувавши головні підходи до тлумачення термінів “компетентність” і “професійна компетентність”, зазначимо, що професійна компетентність, на нашу думку, – це можливості фахівця щодо здійснення державних, суспільних та особистих повноважень у межах професійної діяльності.

Іншими словами, професійну компетентність ми трактуємо як узагальнювальну характеристику особистості, яка визначає здатність фахівця вирішувати професійні завдання й стандартні робочі проблеми, що відбуваються під час реальних ситуацій професійної діяльності та вирішуються фахівцем за допомогою використання теоретичних знань, життєвого й трудового досвіду, звичок і цінностей.

Оскільки професійна компетентність передбачає міцну здатність людини виконувати конкретну діяльність, А.В. Петровський вважає за доцільне схарактеризувати її з боку діяльнісного підходу. Тут стимулами та складовими діяльності він визначає особисті потреби, волю, мотиви, емоції, інтереси, переконання. До зовнішніх складових діяльності дослідник зараховує мету, об’єкт, засоби [11].

З огляду на вищезазначене, формування професійної компетентності майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування базується на взаємодії окремих чинників. До них дослідники зараховують: емоційну, вольову, мотиваційну, операційно-інформаційну сфери особистості. Н.В. Кузьміна тлумачить соціально-психологічну компетентність як здатність індивіда здійснювати ефективну взаємодію з іншими індивідами, які його оточують; комунікативну – як конгломерат знань, умінь і навичок спілкування; диференційно-психологічну – як уміння розрізняти види професійної діяльності залежно від плану завдання [41, с. 24–25].

Російський учений В. О. Поляков визначив декілька рівнів професійної компетентності, після проходження яких фахівця насправді можна вважати підготовленим до професійної діяльності:

1. Неусвідомлена некомпетентність – фахівець не вміє справлятися з виконанням професійних завдань, однак не усвідомлює цього, вважаючи, що жодних проблем і труднощів не існує й він чудово виконує свої обов’язки.

2. Усвідомлена некомпетентність – фахівець розуміє, що службові обов’язки виконує без належної компетенції. Поступово в нього формується потреба в навчанні та засвоєнні модерних технологій.

3. Усвідомлена компетентність – фахівець діє відповідно до службових правил, однак витрачає час на обміркування своїх дій і звіряння їх з рекомендованою технологією.

4. Неусвідомлена компетентність – постійні правильні дії підвищують фахівця до того рівня професіоналізму, коли потреба в замислюванні над окремими операціями і їхньою послідовністю відпадає. Більшість дій виконує “на автоматі” та правильно [12].

М.С. Тимошик описує компетентнісні вимоги для редакторів таким чином: а) здатність до організації редакційно-видавничого процесу (впорядкування редакторської роботи, залучення авторів); б) досвід редагування й художнього оформлення авторських оригіналів, пошук фотоілюстрацій, робота з ілюстраторами; в) налагодження зв'язків з інформантами; г) навички макетування; д) володіння іноземною мовою (англійською або німецькою) [15, с. 205].

В.І. Теремко робить акцент на менеджерському аспекті професійної компетентності фахівців з видавничої справи та редагування, зазначаючи, що кваліфікований редактор мусить регулярно моніторити ринок поліграфічної продукції та споживацької поведінки, знати й уміти користуватися рекламними можливостями ЗМІ для успішного просування продукції свого підприємства [14, с. 58].

В.О. Карпенко до професійних компетентностей редактора зараховує світогляд, загальну ерудицію та природній талант, а також володіння всіма особливостями журналістського фаху. Окремо він наголошує на тому, що редактор є суб'єктом масової інформації й одним з учасників комунікативного комплексу [7, с. 68–69]. В.В. Різун зазначає, що ремесло у фах (редакторський) перетворюється лише за наявності осмисленої та усвідомленої системи потрібних дій, які здатні забезпечувати досягнення відповідних виробничих цілей. Ця система, на думку дослідника, ґрунтується на науковому фундаменті й має в собі, по-перше, аналіз трудових операцій; по-друге, відбір найефективніших та високотехнологічних дій, які забезпечують якнайшвидше досягнення оптимального результату. Також В.В. Різун вважає, що редактор повинен мати певний рівень фахової підготовки, наприклад уміння робити найелементарніші правки; має бути комунікабельною людиною й уміти донести до реципієнта ідею чи послання в письмовій та усній формах; володіти чималою кількістю специфічних знань залежно від галузі життя чи знання, до якої належать редаговані ним тексти; відчувати мову й стиль; уміти оновлювати та творчо використовувати свої знання [13, с. 123–125].

Висновки. Таким чином, результати вивчення вітчизняного та зарубіжного наукового досвіду з досліджуваної проблеми засвідчили, що розкриття сутності поняття “професійна компетентність” ґрунтується на компетентнісному, особистісному, діяльнісному, психологічному та системному підходах. Сучасний підхід до визначення поняття “компетентність” базується на факті універсалізації перетворень у галузі освіти. Зміст цього поняття зумовлений багатьма чинниками: рівнем розвитку техніки, науки, економіки та освіти і відповідними суспільними процесами; суспільним замовленням; особистими психологічними характеристиками фахівця як людини. Для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з видавничої справи залучають мотиваційну, операційну-інформаційну, емоційну та вольову сфери їхньої особистості. Науковці (В.О. Карпенко, В.В. Різун, В.І. Теремко, М.С. Тимошик) виділяють змістову структуру професійної компетентності майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування, яка буде використана нами в подальших дослідженнях.

Поза межами нашої розвідки залишилися проблеми використання сучасних інформаційних систем управління видавництвом як чинник розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування й огляд вітчизняного та зарубіжного досвіду організації системи методичної підтримки використання інформаційних систем управління видавництвом під час викладання дисциплін циклу професійної й практичної підготовки майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування. Це становить перспективу наших подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования / С. Я. Батышев. – М. : РАОАПО, 1998. – Т. 2. – 440 с.
2. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики : курс лекций / Е.И. Бондарчук, Л.И. Боднарчук. – К. : МАУП, 1999. – 168 с.
3. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 89–94.
4. Горобець С.А. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів / С.А. Горобець // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 156–158.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Калінін В.О. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці / В.О. Калінін // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій : зб. наук. праць. – Житомир : ЖДУ ім. І.Я. Франка, 2004. – С. 193–196.
7. Карпенко В.О. Основы редакторської майстерності. Теорія, методика, практика : підручник / В.О. Карпенко. – К. : Університет Україна, 2007. – 431 с.
8. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
9. Овчарук О.В. Ключові компетентності: Європейське бачення / О.В. Овчарук // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6–9.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Петровский А.В. Психология : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2001. – С. 210.
12. Поляков В.А. Непрерывное экономическое образование молодежи / В.А. Поляков, И.А. Сасова // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 19–26.
13. Різун В.В. Літературне редагування : підручник / В.В. Різун. – К. : Либідь, 1996. – 240 с.
14. Теремко В.І. Видавничий маркетинг : навч. посіб. / В.І. Теремко. – К. : Академ-видав, 2009. – 272 с.
15. Тимошик М.С. Книга для автора, редактора, видавця : практич. посіб. / М.С. Тимошик. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Наукова культура і наука, 2006. – 560 с.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–60.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2014.

Видоменко Д.Д. Суть профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере издательского дела и редактирования

В статье проанализирована научно-педагогическая литература, посвященная проблеме формирования профессиональной компетентности, описаны основные направления исследования понятия “компетентность”, а также неоднозначность определения содержания терминов “компетентность”, “профессиональная компетентность” и их недостаточная разработанность в современной образовательной системе, обозначены условия формирования профессиональной компетентности и уровни ее структуры; представлена попытка определения сущности профессиональной компетентности будущих специалистов по издательскому делу и редактированию, приведены составляющие отдельных компетентностных требований к специалистам по издательскому делу и редактированию.

Ключевые слова: педагогика, компетентность, профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, специалисты в сфере издательского дела и редактирования.

Vidomenko D. The essence of professional competence of future professionals in the field of publishing and editing

The author of the article analyzes the scientific and educational literature on the problem of the professional competence formation; describes the main research areas of the concept “competence”, which mostly concern the fact of universalization reforms in education and ambiguous character of definition and content of the terms “competence”, “professional competence” and their lack of development in the modern educational system (the meaning of these terms is determined by many factors: the level of technology, science, economics and education, the related social processes and social order, some personal and psychological characteristics of a professional man); the circle of the conditions for professional competence forming and the levels of its structure is defined; an attempt to determine the nature of professional competence of the specialists in publishing and editing is made (for its determination the researcher involves motivational, operational and informational, emotional and volitional characteristics of personality), the elements of some competence requirements for specialists in publishing and editing are stated.

Key words: pedagogy, competence, professional competence, the formation of professional competence, experts in the field of publishing and editing.

УДК 37.013.74 (460)

О.В. ВІТЕР

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УРЯДУ ІСПАНІЇ

У статті визначено якість освіти як пріоритетний напрям розвитку вищої освіти Іспанії; висвітлено ключові напрями роботи освітян задля покращення якості навчального процесу у вищих навчальних закладах Іспанії та окреслено шляхи практичної допомоги з боку іспанського уряду з урахуванням педагогічних і адміністративних програм, оновленої концепції пристосування вищих шкіл Іспанії до вимог Болонської декларації. Висновки зроблено на основі вивчення документів Міністерства освіти Іспанії, матеріалів Законодавчої палати парламенту Іспанії, а також аналізу науково-дослідницьких робіт як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Ключові слова: *якість освіти, вища освіта, закон, освітній напрям, вищий навчальний заклад.*

Одним із головних завдань реформування освіти України є піднесення її до рівня стандартів розвинених країн світу та інтеграція в міжнародний науково-освітній простір. Останніми роками в багатьох європейських країнах відбулися якісні зміни в розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості. Не є винятком у цьому процесі і розбудова освітньої парадигми в Іспанії – одній з розвинених країн Західної Європи, яка, як і багато інших держав, має давні традиції в організації системи вищої освіти, що завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів.

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи та якості освіти зробили відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, а саме: А.В. Василюк, Б.Л. Вульфсон, В.Г. Домніч, Л.І. Зязюн, Н.М. Лавриченко, М.П. Лещенко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, М.Д. Никандров, Л.П. Пуховська, Гарсія Гарідо, Родрігез Сапатеро, Алварес де Моралес та ін.

Слід зазначити, що в умовах реформування та розбудови вищої освіти українські дослідники-компаративісти широко вивчають зарубіжний досвід. Окремим аспектам розвитку педагогічної освіти в Іспанії присвячені праці В.Г. Домніч “Традиції виховання в народній педагогіці Іспанії” та З.В. Янішевської “Педагогічні засади та практика сімейного виховання у сучасній Іспанії”. Проте питання модернізації та якості освіти в Іспанії не були предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначити пріоритетні напрями освітньої політики уряду Іспанії.

У сучасному світі вища освіта є фундаментом розвитку людства й кожного суспільства. Рушійною силою розвитку України є формування потужного освітнього потенціалу країни та досягнення найвищої якості підготовки фахівців у всіх галузях. Розв’язання цього завдання вимагає нової стратегії освіти та створення сучасних вищих навчальних закладів європейського рівня. Така стратегія має забезпечити інтелектуальний і духовно-моральний ро-

звіткою будь-якої країни. Світове товариство давно визнало якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI ст. Якість освіти є головним аргументом людського розвитку, який задовольняє прагнення людини до самовдосконалення й саморозвитку та потреби суспільства у висококультурних та освічених особистостях [4, с. 63].

Перш ніж надати визначення поняттю “якість освіти”, розглянемо термін “якість”. В Економічному словнику зазначено, що якість – це, насамперед, ступінь вартості, цінності, досконалості, придатності чогось для використання за призначенням, тобто сукупність характеристик продукції або послуг щодо здатності задовольнити встановлені норми та вимоги споживача. Якість освіти відображає різні аспекти освітнього процесу: філософські, соціальні, педагогічні, політико-правові, демографічні, економічні тощо. Це поняття об’єднує властивості й характеристики освітнього процесу та його результату, здатних задовольняти освітні потреби всіх суб’єктів навчально-виховного процесу: студентів, їх батьків, викладачів, працедавців, керівників, тобто суспільство загалом. Отже, якість – це одна з найголовніших та найважливіших загальнонаукових категорій. Українські дослідники С.Ю. Хамініч та Н.Ю. Білоусова розглядають категорію “якість освіти” як рівень досконалості, придатності освіти до суспільства в цілому, а також до кожної окремої людини [4, с. 64]. Щодо терміна “якість вищої освіти”, то, на думку українського дослідника В.Г. Вікторова, – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства [1, с. 18].

Особливу увагу українських науковців та освітян привертає Іспанія, оскільки процес оцінювання якості освіти в цій країні розпочався ще на початку XXI ст. Іспанія складається з окремих автономних регіонів, тому загальні закони, прийняті іспанським парламентом, є “рамковими” і діють у всіх регіонах, регламентуючи розподіл повноважень між центральним державним апаратом і регіоном у кожному конкретному випадку. Закони відображають конституційні принципи: соціальну доступність та рівність можливостей у здобутті якісної освіти, необхідної для розвитку особистості; виховання громадянської відповідальності, зміцнення цінностей і практики солідарної громадянської участі на принципі добровільності; прийняття концепції освіти як безперервного процесу, цінність якого не втрачається протягом усього життя; визнання праці та ролі викладачів як основного чинника поліпшення якості навчання; пріоритетна увага до підготовки вчительських кадрів, стимулювання системи підвищення їх кваліфікації і механізмів професійного просування [5].

Іспанія створила міцну законодавчу базу освіти, в якій виражений соціальний запит суспільства. Насамперед, це такі закони:

- “Основний закон про право на освіту” (від 25 листопада 1985 р.);
- “Єдиний закон про університети” (від 21 грудня 2001 р.);
- “Єдиний закон про якість освіти” (від 23 грудня 2002 р.) [5].

У ст. 8 “Єдиного закону про якість освіти” міститься поняття плану освітньої підготовки (*currículo*), під яким розуміється “...вся сукупність цілей, змісту, педагогічних методів та критеріїв оцінки кожного з рівнів, циклів, етапів, класів і видів навчання”. Для гарантії єдиної форми навчання для всіх учнів уряд визначає єдиний зміст навчальних програм, а університетам надає можливість розробляти ці програми самостійно, адже кожен вищий навчальний заклад в Іспанії – автономний.

У ст. 33 вищезазначеного закону записано, що метою освіти є надання студентам комплексної спеціальної освіти, яка повинна розвивати їх інтелект та виховувати в дусі гуманізму, який надає їм знання та навички здійснювати свої трудові обов’язки перед державою.

Контроль за якістю освіти здійснюють: Вища інспекція (*Inspección Superior*) та Національний інститут оцінювання та якості освіти (*Instituto Nacional de evaluación y calidad de la educación*). Головна мета Вищої інспекції, яка підпорядковується центральній державній адміністрації (Міністерству освіти), – стежити за виконанням органами управління освітою своїх обов’язків, реалізацією загальних вимог, що висуваються до іспанської освітньої системи на всій території держави (планування системи якості освіти, організація роботи із забезпечення та підвищення якості освіти та контроль за якістю освіти). Національний інститут оцінювання та якості освіти, у свою чергу, виконує функції, які стосуються аналізу ефективності освітньої системи; розробки систем оцінювання для різних освітніх циклів; координації участі Іспанії в міжнародних дослідженнях з проведення таких оцінювань; інформування Державної освітньої ради та суспільства про діяльність іспанської освітньої системи. Окрім Вищої інспекції та Національного інституту, центральним органом участі та консультативним органом у сфері освіти є Державна освітня рада, яка працює над забезпеченням підвищення якості освіти та контролює її. Метою контролю та оцінювання є своєчасне отримання інформації про всі зміни функціонування й розвитку освітніх систем. Також контроль і оцінювання роботи освіти поширюється на всю сферу освіти, яка діє відповідно до положень “Єдиного закону про освіту”, і включає процес оцінювання успішності студентів, діяльності викладачів та роботи навчальних центрів. Контроль за успішністю студентів здійснюється за допомогою виконання тестів і складання іспитів після закінчення кожної дисципліни. Оціночна робота виявляє рівень знань студентів з певної дисципліни. Щодо викладачів вищих навчальних закладів, то вони зобов’язані проходити атестацію викладацької діяльності в державних навчальних закладах, причому оцінюють не тільки їх діяльність, а й науково-педагогічну роботу [3, с. 29–34].

Згідно із законами про університетську освіту та якість освіти, Міністерство освіти Іспанії у 2002 р. створило Національне агентство із забезпечення якості та акредитації (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA*), головна мета якого полягає в забезпеченні контролю за якістю освіти в університетах; проведенні акредитації вищих навчальних закладів; перевірці відповідності встановлених критеріїв та стандартів освіти, які повинні задовольняти потреби ринку праці та суспільства загалом [6].

У 2008 р. Іспанія стала членом Європейського реєстру якості вищої освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR), що стало важливим кроком у напрямі забезпечення європейського рівня якості вищої освіти в країні, оскільки стандарти, які він висуває, гарантують внутрішнє й зовнішнє забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти. Головними принципами цих стандартів є такі положення, як: відповідальність вищих навчальних закладів за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується; розвиток і вдосконалення якості навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти; використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості; створення культури якості у вищих навчальних закладах; розробка процесів, за допомогою яких вищі навчальні заклади зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні і приватні інвестиції тощо [2, с. 12–13]. Головним аспектом роботи реєстру є те, що він надає незалежну оцінку якості освіти, незважаючи на оцінку самих вищих навчальних закладів та Міністерства освіти.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що завдяки реалізації нового Закону “Про якість освіти”, створенню Національного агентства із забезпечення якості та акредитації й вступу до Європейського реєстру якості вищої освіти уряд Іспанії планує забезпечити підвищення якості навчання і виховання в країні на рівні європейських стандартів. Вивчення та аналіз динаміки розвитку іспанської системи освіти, особливостей державного управління якістю освіти, досвіду реформування шкільної та вищої освіти дає змогу зробити висновок, що основним пріоритетом на сучасному етапі модернізації освіти Іспанії є, насамперед, забезпечення державної гарантії якісної загальної, середньої та вищої освіти в країні.

Подальшого розгляду потребують питання вивчення особливостей сучасної іспанської системи освіти.

Список використаної літератури

1. Вікторов В.Г. Проблема управління якістю освіти / В.Г. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 16–24.
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
3. Тарасова Н.В. Европейский опыт развития системы образования в контексте Болонского процесса / Н.В. Тарасова, К.В. Тарасова. – М., 2009. – 68 с.
4. Хамініч С.Ю. Якість сучасної освіти України в умовах європейської інтеграції / С.Ю. Хамініч, Н.Ю. Білоусова // Економіка та управління національним господарством. – 2010. – № 11 (113) – С. 62–68.
5. Ley Organica de Universidades. – 2001; Ley de Calidad de la Educacion. – 2002.
6. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eaconsortium.net/ecapedia/ANECA>.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014.

Витер О.В. Качество образования как приоритетное направление образовательной политики правительства Испании

В статье определено качество образования как приоритетное направление развития высшего образования Испании; освещены ключевые направления работы педагогов с целью улучшения качества учебного процесса в высших учебных заведениях Испании и на-

мечены пути практической помощи со стороны испанского правительства с учетом педагогических и административных программ, обновленной концепции приспособления высших школ Испании к требованиям Болонской декларации. Выводы сделаны на основе изучения документов Министерства образования Испании, материалов Законодательной палаты парламента Испании, а также анализа научно-исследовательских работ как отечественных, так и зарубежных ученых.

Ключевые слова: качество образования, высшее образование, закон, образовательное направление, высшее учебное заведение.

Viter O. The quality of education as a priority direction of educational policy of the government of Spain

The article investigates the works of the Russian pedagogues and scientists. Pedagogical views of these scientists on the development of higher education are reflected. Reforms and laws which promote the quality of higher education of the country are worked out. The quality of education as a priority direction of educational policy of the government of Spain is characterized. The article highlights the key directions of the work of teachers to improve the quality of the educational process in higher educational institutions of Spain and the nature of practical assistance from the Spanish government. Conclusions are made on the basis of study of the documents of the Ministry of education of Spain, materials of the Legislative chamber of the Parliament of Spain, as well as the analysis of scientific-research works, both domestic and foreign authors. Article describes the scientific term "quality of education" itself, some pedagogical and administrative utilities, and, in particular, with the updated concept of adaptation of the higher schools of Spain with the Bologna system to its proposed national Institute for education quality assessment and supported the coordination structures of the United Europe. Work is a review.

Key words: quality, higher education, law, university.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розкрито підходи до підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації. Акцентовано на необхідності: приділення уваги формуванню комунікативно-пізнавальної потреби студентів та реалізації умов забезпечення високого рівня мотивації навчання, що приводить до позитивних мотиваційних зрушень у студентів; оновлення змісту професійної підготовки; упровадження у процес психолого-педагогічної підготовки сукупності інтерактивних технологій навчання, тренінгів, розмаїття форм позааудиторної діяльності, реалізація яких спричиняє запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різновидах професійно спрямованої комунікації, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації підготовки до професійної комунікації та взаємодії.

Ключові слова: толерантність, соціальний педагог, професійно значуща якість, інтерактивні технології, тренінги, позааудиторна діяльність.

В умовах переходу до ринкових відносин, динамічності соціальних процесів, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства, реформування соціальних сфер життєдіяльності суспільства відбувається становлення української самобутності вищої школи, спрямованої на інтеграцію освіти в міжнародний освітній і науковий простір, модернізацію в контексті європейських вимог та Болонського процесу, постійний розвиток теорії та практики з удосконалення фахової підготовки конкурентоспроможних фахівців, забезпечення у педагогічний спосіб їхньої готовності до професійного самовиявлення у швидкоплинному та динамічному житті, царині швидкозмінних вимог світового ринку праці. Причому акцентується на професіоналізмі, відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності; компетентності як індикаторі, що дає змогу визначити готовність людини до життя, професійної діяльності, подальшого особистого розвитку.

Такі вимоги висувають і до соціальних педагогів, провідна мета діяльності яких – створення умов для успішної соціалізації, саморозвитку особистості; підтримка, посилення надії, стимулювання людини до самовдосконалення, відродження впевненості в собі, неприйняття позиції пасивності при зіткненні з труднощами планування власного життя, розширення меж свободи і прагнення посісти гідне місце в суспільстві. Необхідність у таких фахівцях постійно зростає через загострення в Україні старих і появу нових проблем суспільного життя, поглиблення дестабілізації політики, духовного життя, різке соціальне розмежування суспільства, зниження життєвого рівня населення, зростання дитячої злочинності, наркоманії, кількості ВІЛ-інфікованих дітей та молоді тощо.

У педагогічній науці наявний значний досвід комунікативної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи, зокрема соціальних педагогів (О. Гура, А. Первушина та ін.). Комунікативну діяльність соціального педагога й соціального працівника вчені досліджували в різних її аспектах: особливості педагогічного спілкування з клієнтом (Л. Базилевська, А. Капська, О. Кобрій, Г. М'ясоїд); специфіка комунікації в різних видах соціальної практики (Г. Бевз, С. Бондар, І. Грига, О. Іванова, Н. Кабаченко, Д. Малков, І. Пеша, І. Пінчук, Т. Семигіна, Т. Тартачник, І. Трубавіна); вирішення конфліктів (В. Андрушко, Л. Гаврищак, Л. Долинська, М. Пащенко, О. Пилипенко, С. Ставицька); розвиток професійної культури, дотримання етичних норм (О. Пилипенко, О. Пономаренко, О. Шепель); удосконалення лексико-синтаксичної правильності мовлення (І. Голодненко, О. Федурко); соціальна перцепція у взаємодії з клієнтом (Н. Скотна). Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, і на сьогодні проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації є об'єктом пильної уваги сучасних науковців.

Метою статті є розкриття підходів до підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації.

У процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації, на наш погляд, доцільно говорити про потреби особистості у спілкуванні в контексті мотивації до певної діяльності, зокрема навчальної, а значить, і про стимулювання цієї потреби в студентів.

Комунікативну потребу розглядаємо як самостійну потребу у встановленні комунікативних зв'язків з іншими людьми, яка слугує основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні, особистісному зростанні у процесі професійної комунікації взагалі.

Дотримуємося поглядів Г. Хекхаузена про те, що якщо “мета тематично однорідна з дією, так що остання здійснюється заради свого власного змісту”, то ця дія вважається внутрішньо вмотивованою [5]. Тобто *внутрішній мотив діяльності* (зокрема, і процесу комунікації) входить у саму її структуру та регулює її. Саме внутрішня потреба (основа – внутрішнє “Я” [2]) і мотивує комунікативну діяльність студентів у педагогічному процесі. Одночасно ця діяльність може спонукатися й іншими мотивами – престижності, обов'язку чи необхідності (зовнішня мотивація). Варто враховувати, що превалювання зовнішньої мотивації знижує силу внутрішньої [3, с. 238], яка є істинно значущою для здійснення повноцінної комунікації.

Розглядаючи мотивацію у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації, слід наголосити на твердженні Є. Пассова про роль “*особистісної індивідуалізації як засобу мотивації*” [4, с. 57]. Увесь матеріал повинен “виходити з бажання студента, з усвідомлення потреби того, що він засвоює, а не з примусу чи обов'язку” [4, с. 59]. Для підтримки достатнього рівня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити *комунікативно-пізнавальну потребу* студентів, що стає можливим завдяки: правильному вибору тематики і змісту інформації, постановці проблем, які є особистісно й професійно

значущими, емоційно насиченими й цікавими для студентів; плюралізму думок, утвердженню комунікативних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, комунікативного досвіду; включенню студентів в аналіз перешкод, бар'єрів комунікації, наданню їм можливості виявляти й обирати сенси власних комунікативних дій; стимулюванню усталеного інтересу студентів завдяки почуттю задоволення від правильного розуміння, інтерпретації чи використання технологій комунікації; створенню ситуації рівнопартнерства як навчального співробітництва; постійному заохоченню успіхів студентів; урахуванню особистісних особливостей студентів, поважного ставлення до інтерпретації їх потреб; створенню умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів шляхом надання максимальної свободи вибору; забезпеченню можливості для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації.

Виокремлено такі умови підвищення мотивації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів:

- збагачення змісту особистісно орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;
- організація комунікативно спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей вихованців; переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження S-S відносин між учасниками педагогічної взаємодії;
- реалізація механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями, який сприяє “введенню” у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній соціальний педагог” тощо;
- залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності;
- збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних відносинах викладача й студентів, запобіганні негативним конфліктам, непорозумінням шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій досягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;
- стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;
- виховання відповідального ставлення до навчання;
- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дають змогу кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів комунікативної діяльності, характеру навчального матеріалу;

створити умови продуктивної спільної комунікативної діяльності студентів у різноманітних навчальних комунікаціях);

- створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги;
- добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;
- урахування комунікативних особливостей студентської групи, спрямованість навчання на групу як на суб'єкта комунікації;
- вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики.

Реалізація на практиці зазначених умов забезпечує зростання рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Зміст підготовки до здійснення професійно спрямованої комунікації має бути спрямований на усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності соціального педагога, що позитивно відбиває систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень. Фактично мова йде про знаходження суттєво нової інформації, яку мають засвоїти студенти, збагачення форм та методів їх навчання з метою підвищення рівня сформованості досліджуваної готовності.

У дослідженні ми дотримувалися позиції, що зміст навчання має відповідати державним стандартам вищої освіти, містити основні норми та еталони професійної діяльності, зокрема професійно спрямованої комунікації; передбачати інтеграцію знань з різних дисциплін загальнопрофесійної, професійної та спеціальної підготовки майбутніх фахівців, у процесі яких засвоюються форми, методи і прийоми оволодіння цією діяльністю. Визначальну роль відведено оновленому змісту дисциплін “Педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Вступ до спеціальності”, “Технології соціально-педагогічної роботи майбутніх соціальних педагогів”, “Основи волонтерської роботи”, “Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування”, “Основи педагогічної майстерності”, “Основи педагогічної творчості”, “Професійно-педагогічна комунікація”.

В основі вивчення зазначених дисциплін має бути діалог (діалогізація змісту навчального курсу шляхом інтеграції, поліфонізму, багатоаспектності, плюралізму подання навчального матеріалу; діалогічна взаємодія учасників педагогічного процесу; цілеспрямована рефлексія (діалог із собою) як засіб самовдосконалення), у якому виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого, визнається рівність позицій у спілкуванні, виявляються емпатія, почуття партнера, уміння прийняти його таким, який він є, відсутність стереотипності

в сприйнятті інших, гнучкість мислення, уміння “бачити” свою індивідуальність, уміння адекватно “приймати” (оцінювати) свою особистість.

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, “театральна пауза” (дає змогу зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значущості наступним висловлюванням), “перенесення дискусії на діяльність” (ефективний у разі виникнення ситуації глухого кута під час обговорення), “передання повноважень” (педагог нібито відсторонюється від участі в розв’язанні ситуації й передає свої повноваження комусь із лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), “зміна вагових категорій” (передбачає вміння викладача перевертлюватись у людину не спокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), “навмисна помилка” (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту) тощо. Застосування цих прийомів оптимізації діалогічного спілкування сприяє не лише глибокому усвідомленню студентами питань, передбачених кожною дисципліною, а й набуттю особистісного комунікативного досвіду.

Важливого значення надаємо: диспуту, дискусії, засіданню експертної групи, форуму, симпозіуму, дебатам, судовому засіданню тощо. Цими методами навчання доцільно послуговуватися за принципом “від простого до складного”, урахувавши зміст навчального матеріалу, рівень знань студентів.

Значну увагу слід приділити головному інструменту праці соціального педагога – мові, яка є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку людини. Важливі показники мовної культури соціального педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, літературно правильна вимова, відсутність мовного баласту (вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іноземних слів), вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Отже, володіння вербальними засобами комунікації означає майстерність техніки (дихання, голос, дикція), логіки (логічні наголоси, паузи, інтонації, підтекст, словесна дія) мовлення.

Доцільним є застосування таких різновидів ділових ігор:

– імітаційні (імітують діяльність певного навчально-виховного закладу, конкретну діяльність соціального педагога та умови, у яких відбувається подія. Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури та призначення процесів і об’єктів, що їх імітують);

– операційні (в основі – ситуації, які імітують реальність. Допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, етапів техно-

логії соціальної роботи з конкретними клієнтами, розгляд специфічних аспектів вирішення проблемних ситуацій у цьому напрямі тощо);

- рольові (спрямовані на вироблення тактики поведінки, дій, функцій і обов'язків майбутнього соціального педагога (наприклад, розробка рольових моделей – п'єси конкретної ситуації. Виконуючи певні ролі, студенти мають можливість приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, знаходити шляхи вирішення соціальних проблем);

- діловий театр (передбачає розігрування певної ситуації або моделі поведінки соціального педагога в певній ситуації. Студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти увійти в образ соціального педагога, зрозуміти його дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки та спосіб вирішення проблеми. Основне завдання – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність);

- психо- і соціодрама (є соціально-психологічним театром, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння вступити з нею в контакт).

Уважаємо, що значного ефекту в підготовці майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації надає метод *тренінгу* (від англ. train – вчити, тренувати), зокрема соціально-педагогічний тренінг як форма спеціально організованого спілкування, дія якого заснована на активних методах групової роботи; базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближаються до реальних. Різні аспекти застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються у працях Н. Заячківської, В. Киричок, А. Панфілової, Л. Петровської, Г. П'ятакової, В. Федорчука, К. Фопель. Ми погоджуємось з думкою З. Бондаренко з приводу того, що використання тренінгів у підготовці майбутніх соціальних педагогів дає можливість “реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей” [1, с. 124].

Соціально-педагогічний тренінг поєднує в собі мистецтво аргументації, пошуку істини, знаходження шляхів розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні, прагнення до перманентної самоосвіти. Під час соціально-педагогічного тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед студентами безліч варіантів розвитку та розв'язання проблем, що постають перед ними.

Переконані, що позааудиторна робота зі студентами повинна мати професійно спрямований характер, який розуміємо як створення навчально-виховних педагогічних ситуацій, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що потребує від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань. Передбачено такі різновиди позааудиторної діяльності: проведення соціально-педагогічних, просвітницьких та соціально-

психологічних тренінгів, виставок-презентацій, аудіо-, відеопрезентацій; участь у волонтерських програмах, театрі вуличного дійства, вуличній ігротеці; захист проєктів; телефонне консультування (“телефон довіри”); проведення театральної сесії, трудових десантів, акцій, інтерактивних шоу, фестивалів, вікторин, брейн-рингів; організація гуртків, творчих студій; *peereducation* (навчання ровесників ровесниками); портфоліо; презентація на *Web*-сторінці в Інтернеті тощо. Ефективність зазначених форм та методів роботи доведена у працях провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників О. Безпалько, Р. Вайноли, М. Галагузової, Ю. Галагузової, І. Зверевої, А. Капської, Д. Карпієвич, О. Карпієвич, Г. Лактіонової, Л. Міщик, Л. Нагавкіної, В. Оржеховської, В. Петровича, Ю. Поліщука, В. Сидорова, С. Харченка, М. Шакурової та ін.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що зміщення в навчальному процесі вищої школи акцентів на підготовку майбутніх соціальних педагогів до здійснення професійно спрямованої комунікації передбачає: акцентування уваги на формуванні комунікативно-пізнавальної потреби студентів та умов забезпечення високого рівня мотивації навчання, що приводить до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надає їм можливість відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку, рівня підготовки до професійно спрямованої комунікації; оновлення змісту професійної підготовки; упровадження у процес психолого-педагогічної підготовки сукупності інтерактивних технологій навчання, реалізація яких спричиняє запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості в різновидах професійно спрямованої комунікації, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації підготовки до професійної комунікації та взаємодії.

Список використаної літератури

1. Бондаренко З.П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / З.П. Бондаренко. – К., 2008. – 247 с.
2. Квинн В.Н. Прикладная психология / В.Н. Квинн; пер. с англ. – 4-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
3. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Кидрон. – Л., 1981. – 199 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
5. Хекхаузен К. Мотивация и деятельность: в 2 т. / К. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2014.

Волкова Н.П. К вопросу о подготовке будущих социальных педагогов к осуществлению профессионально направленной коммуникации

В статье раскрыты подходы к подготовке будущих социальных педагогов к осуществлению профессионально направленной коммуникации. Акцентировано на необходимости: уделяния внимания формированию коммуникативно-познавательной потребности студентов и реализации условий обеспечения высокого уровня мотивации обучения, коммуникативной мотивации, что приводит к положительным мотивационным изменениям у студентов; обновления содержания профессиональной подготовки; реализации в

процессе психолого-педагогической подготовки совокупности интерактивных технологий обучения, тренингов, разнообразных форм внеаудиторной работы, реализация которых способствует запуску внутренних механизмов саморазвития, самореализации и самоусовершенствования личности в различных видах профессионально направленной коммуникации, осознанию необходимости личностной перестройки, что является важным шагом в оптимизации подготовки к профессиональной коммуникации и взаимодействию.

Ключевые слова: *толерантность, социальный педагог, профессионально значимое качество, интерактивные технологии, тренинги, внеаудиторная деятельность.*

Volkova N. To the question about training of future social pedagogues to professionally directed communication accomplishment

Some approaches of social pedagogues' training to professionally directed communication accomplishment have been exposed in the article. The author of the article pays attention to the necessity of formation communicative and cognitive needs of students and accomplishment of terms providing high level studying motivation which leads to positive motivational students' changes. This necessity of contents updating of professional training through basic norms and standards of professional activity, particularly professionally directed communication; integration of knowledge from different disciplines of commonly professional, professional and special training of future specialists, due to which forms, methods and mastering of this activity are adopted. The special attention has been paid to implementation of psychological and pedagogical training of all interactive learning technologies in the process (dialogue, dispute, discussion, expert group meeting, forum, symposium, debates, court sitting), business games, trainings, variety of after class activities (social and pedagogical, elucidative, social and psychological trainings, exhibitions-presentations, audio-, video presentations, participation in volunteer programs, street performance theater, street games, projects defense, theatrical sessions, labour landings etc.), their implementation provides the start of internal mechanisms of self-development and self-realizations and self-perfections of personality in the varieties of professionally directed communication, awareness of personal reorganization necessity, which is considered to be an important step in training optimization to professional communication and cooperation.

Key words: *tolerance, social pedagogue, professionally meaningful quality, interactive technologies, trainings, after class activity.*

УДК 159.922.8

Т.А. ВОСКОБОЙНИК

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто проблему сформованості та систематизації напрямів підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, учитель фізичної культури.

На сучасному етапі розвитку суспільства школа потребує професійно компетентного вчителя фізичної культури, який на високому рівні володіє новітніми методиками й технологіями навчання, здатний запроваджувати новітні форми використання засобів фізичної культури при роботі з різними учнівськими колективами.

Формування фізичного здоров'я учнів, орієнтація школярів на здоровий спосіб життя, збереження фізичного здоров'я нації, виховання національної свідомості та відтворення неповторної етнічної культури, виховання всебічно розвинутої особистості з активною громадською позицією – ось найважливіші завдання, які ставить суспільство перед учителем фізичної культури.

Водночас, ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх студентів засвідчує наявність певних труднощів під час виконання ними навчально-виховних завдань [8]. Вони виявляються, перш за все, в пасивності, несформованості особистої професійної позиції молодого вчителя фізичної культури, використанні в діях шаблону, трафарету, неусвідомленого копіювання досвіду педагогів-наставників. Такий стан речей пояснюється постійним зростанням вимог до вчительської праці та недостатнім рівнем розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Проблему професійно-педагогічної готовності вчителів фізичної культури досліджували М.Я. Віленський [2], І.М. Решетень [6] та інші.

Фахівець з фізичного виховання будь-якого профілю мусить оволодіти глибокими професійними знаннями та повною мірою відповідати рівню сучасних вимог, які висуваються до нього новими соціально-економічними умовами сучасного українського суспільства [4].

Досліджуючи педагогічні аспекти формування готовності майбутнього учителя, Л.В. Рибалка [7] звертається до проблеми індивідуалізації навчання. Готовність студентів до індивідуалізації навчання він розглядає з позицій цілісності особистості, з урахуванням ролі мотивів та психологічних процесів як якість, зумовлену стійкими усвідомленими мотивами та психологічними особливостями, які характеризують людину як неповторну особистість.

Водночас, єдність методологічної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядають як визначальну передумову формування його професійно-педагогічної компетентності [1].

Саме тому в умовах ринкових відносин значно актуалізується проблема підготовки конкурентоспроможних високопрофесійних фахівців з фізичного виховання. Це значно підвищує вимоги до освітньо-виховного процесу вищої педагогічної школи та рівня професійно-педагогічної підготовки її випускників [8]. У складі цієї підготовки, на нашу думку, безперечно, одне з важливих місць посідає формування професійно-педагогічної компетентності та, зокрема, готовності до соціально-педагогічної активності.

Мета статті – сформулювати та систематизувати напрями підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Уявлення про компетентність як важливу особистісно-професійну якість педагога в соціальній психології сформувалися наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр.

У результаті науково-педагогічних досліджень на початку 1990-х рр. (Ю.Н. Ємельянов, Є.С. Кузьмін [3]; Н.В. Кузьміна [5] та ін.) було введено поняття “професійно-педагогічна компетентність”. Аналізуючи цю категорію у процесі педагогічної діяльності, визначають такі найважливіші її складові: спілкування, діяльність, пізнавальна активність, аутопсихологічні здібності.

Уже в стінах ВНЗ майбутній фахівець має набути високого рівня теоретичної підготовки, дослідно-практичних навичок та соціально-педагогічної активності. Повною мірою всі ці вимоги стосуються й учителя фізичної культури та його професійно-педагогічної компетентності.

В останніх науково-педагогічних дослідженнях професійно-педагогічну компетентність учителя фізичної культури розглядають як сукупність його умінь та навичок, особливим способом структуроване наукове і практичне знання, спрямоване на ефективне вирішення педагогічних завдань.

На їх основі можна виділити основні елементи професійно-педагогічної компетентності учителя фізичної культури:

- спеціальна компетентність у галузі фізичного виховання та спорту;
- соціально-психологічна компетентність у сфері фізкультурно-спортивної та педагогічної діяльності;
- диференціально-психологічна компетентність у сфері спрямування мотивів, здібностей, спрямованості учнів в оволодінні теоретичними знаннями та руховими навичками;
- аутопсихологічна компетентність у сфері усвідомлення особливого соціального значення особистої педагогічної діяльності в галузі фізичного виховання учнівської молоді та обізнаності стосовно шляхів підвищення особистої педагогічної майстерності.

Компетентність учителя фізичної культури слід розглядати не просто як володіння знаннями, умінями та навичками, як фахову ерудицію, а насамперед, як його потенційну готовність ефективно вирішувати навчально-виховні завдання в процесі педагогічної діяльності. Педагог з високим рівнем компетентності має не тільки знати внутрішній зміст проблеми, а й уміти ефективно розв’язувати її практично.

Категорія “професійно-педагогічна компетентність” розкриває органічне поєднання багатогранної характеристики педагогічної діяльності вчителя фізичної культури: професійні знання, уміння та навички, професійно й соціально значущі особистісні якості. Визначальними сьогодні є такі змістовні компоненти компетентності вчителя, як соціальна спрямованість педагогічної діяльності, лабільність педагогічного мислення, здатність до критичного аналізу та самоаналізу, потреба у самовдосконаленні, рівень розвитку професійних цінностей та інтересів, схильність до творчості і любов до своєї професії. Професійно-педагогічна компетентність учителя фізичної культури не вичерпується вузькопрофесійними межами. Вона характеризується, перш за все, стійким ефективним характером педагогічної діяльності, здатністю віднаходити такі форми вирішення педагогічних проблем та ситуацій, які забезпечують цілеспрямовану педагогічну дію, що враховує широкий спектр соціальних, моральних і виховних її чинників.

Важливого значення набуває також спеціальна компетентність учителя фізичної культури, яка передбачає акумульовані в навчальному предметі обізнаність і авторитетність у відповідній галузі науки (або кількох наук). До спеціальної науково-практичної підготовки вчителя фізичної культури нами були включені знання: історичних етапів розвитку фізичної культури та спорту; принципів та ідей, що лежать в основі викладання предмета “Фізична культура” в школі; прикладних проблем сучасної фізичної культури та спорту; особливостей фізіологічного розвитку учнівської молоді та їх урахування при застосуванні засобів та методів фізичного виховання.

Водночас готовність майбутнього вчителя фізичної культури до певного виду педагогічної діяльності включає в себе в послідовній єдності такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний. Стосовно готовності до виконання соціально-виховних функцій ці компоненти можуть бути конкретизовані такими ознаками:

- знання про структуру особистості, навички діагностики та визначення ознак структури особистості школяра;
- педагогічні вміння та навички щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток усебічно розвиненої особистості школяра та його особистісно-ціннісних якостей;
- уміння та навички здійснювати педагогічне керівництво самостійною пізнавальною та суспільною діяльністю учнів на рівні “суб’єкт-суб’єктних” відносин.

З огляду на це зауважимо, що одним з пріоритетних напрямів у становленні професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, яким притаманні творчість у фаховій діяльності, належить розвитку їхніх особистих навчально-виховних здібностей. Саме вони стають визначальним чинником, який свідчить про сформовані педагогічно-виховні можливості педагога як суспільно активної особистості та визначають його готовність до навчально-виховної діяльності, спрямованої на становлення та розвиток усебічно розвиненої особистості своїх вихованців.

На підставі цього педагогічну компетентність учителя фізичної культури можна трактувати як його здатність доцільно діяти для успішного

розв'язання навчально-пізнавальних завдань у навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі та поза її межами.

Таким чином, рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури ми розглядаємо як запас теоретично-методичних ресурсів та якість їх застосування в педагогічній діяльності. А її розвиток відбувається шляхом здобуття знань та умінь протягом навчання на факультеті фізичного виховання й раціонального їх використання у професійній діяльності.

Висновки

1. Професійно-педагогічна компетентність учителя фізичної культури – це провідний критерій характеристики його готовності до педагогічної діяльності як фахівця. Вона визначає рівень його педагогічної готовності до навчально-виховної діяльності, є чинником дотримання соціальної спрямованості діяльності та виявляється в особистому стилі педагогічної діяльності, у фаховій кваліфікації вчителя.

2. Професійно-педагогічна компетентність як компонент фахової готовності вчителя фізичної культури до виконання соціально-педагогічних функцій – це складний стан особистості, який зумовлюється її готовністю до навчально-виховної діяльності; усвідомленням себе як вагомої рушійної сили в педагогічному просторі; комплексом психолого-педагогічних, фізичних та соціальних чинників.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі застосування активних методів навчання.

Список використаної літератури

1. Барбина Э.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей : науч.-метод. пособ. – Х. : Айлант, 2011. – 70 с.
2. Виленский М.Я. Социальная активность учителя: сущность, структура, критерии, процесс формирования / М.Я. Виленский, П.И. Ключник // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 12. – С. 29–31, 35.
3. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического термина / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л., 2007. – 185 с.
4. Зубанова Н.Ю. Зміст та структура професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя фізичної культури / Н.Ю. Зубанова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / під ред. С.С. Єрмакова. – Х. : ХХПІ, 1998. – № 2. – С. 5–7.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
6. Решетень И.Н. Перспективы совершенствования психологической подготовки студентов институтов физической культуры / И.Н. Решетень, М.И. Мелия // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 4. – С. 17–18.
7. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
8. Щербіна О.С. Формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів / О.С. Щербіна // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 66–69.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2014.

Воскобойник Т.А. Профессионально-педагогическая компетентность будущих учителей физической культуры

В статье рассматривается проблема сформированности и систематизации направлений повышения профессионально-педагогической компетентности будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, учитель физической культуры.

Voskoboynik T. The professional-pedagogical competence future teachers of physical culture

In article the problem of formation and ordering of directions of increase of is professional-pedagogical competence of the future teachers of physical culture.

On the modern stage of development of society school needs teacher of physical culture professionally competent, which at high level owns the newest methods and technologies of studies, able to inculcate the newest forms use of facilities of physical culture, during work with different student's collectives.

A specialist on physical education of any type must lay hands on thorough professional know ledges and in a complete measure to answer the level of modern requirements which are pulled out to him the new socio-economic terms of modern Ukrainian society.

At the same time, unity of methodological, special and psychology-pedagogical preparations of future teacher examined as determining pre-condition of forming of him professionally pedagogical to the competence.

In connection with it, the pedagogical competence of teacher of physical culture can be interpreted as his ability it is expedient to operate for a successful decision educational-cognitive tasks during educational-educate to the process at general school and out of its limits.

Appeared, that level of formed professionally pedagogical place is taken the competence of future teacher of physical culture through acquisitions of know ledges and abilities during studies on the faculty of physical education and their rational use in professional activity.

Key words: the professional-pedagogical competence, the teacher of physical culture.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито й проаналізовано науково-теоретичні та концептуальні підходи дослідників до обґрунтування сучасних базових дефініцій і понять запропонованого дослідження. Визначено структуру й особливості професійної компетентності керівників оздоровчих закладів.

Ключові слова: професійна компетентність, управлінська компетентність, керівник, оздоровчий заклад.

У сучасних умовах технологічного вибуху та глобалізації, у середовищі, яке постійно змінюється, на перший план виходять базові й соціальні компетенції. Тільки компетентнісний підхід до професійної підготовки спеціалістів дає змогу виховати такого фахівця, в якого можуть успішно поєднуватися інтереси особистості й суспільства.

Ураховуючи домінування таких еволюційних поглядів на суспільний розвиток, освіти і виховання, найбільш раціональною у формуванні компетентностей є педагогізація професійної підготовки управлінців, особливо керівників медичної сфери, специфіка якої достатньо відображена в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до управлінців оздоровчими закладами.

На думку багатьох дослідників, розвиток управлінської компетентності керівника оздоровчого закладу є складним, багатограним процесом, який об'єктивно пов'язаний з усіма сторонами медичного простору й відображає поліфункціональний специфічний характер їхньої управлінської діяльності.

Керівнику оздоровчого закладу, щоб стати справжнім управлінцем, професійно підготовленим менеджером медицини, необхідно, здійснюючи управління оздоровчим закладом, знати і медицину, і психолого-педагогічні науки, й курортологію, соціологію, культурологію, освітній менеджмент, бути компетентним у різних галузях науки й людинознавства.

Управлінська компетентність, таким чином, є складовою професійної кваліфікації керівника, визначальним чинником результативності його управлінських дій, його впливу на підвищення якості оздоровчої діяльності.

У загальному вигляді поняття “компетентність” визначається як спроможність керівника оздоровчого закладу кваліфіковано виконувати управлінські функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Мета статті – висвітлити науково-теоретичні, концептуальні підходи дослідників до визначення та обґрунтування сучасних базових дефініцій і понять запропонованого дослідження.

У сучасній науці поняття “професійна компетентність” розглядається з різних наукових підходів: особистісно-діяльнісного (Л. Анциферова, Є. Борисова, В. Бодров, М. Молоканов, Р. Шакуров та ін.); системно-структурного, культуроло-

логічного (Т. Буякас, Д. Оборіна, А. Пятінін, В. Шадриков та ін.), акмеологічного (К. Абульханова, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев та ін.) тощо.

Відомі дослідники В. Загвязінський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін підходять до поняття “професійна компетентність” з позиції оцінної категорії, що визначає рівень розвитку здатності людини формулювати кваліфікаційні судження, вміння адекватно і відповідально приймати рішення, що приводять до раціонального розв’язання поставлених цілей.

Дослідник Б. Гершунський визнає професійну компетентність результатом розвитку особистості. На його думку, професійна компетентність виступає як динамічна категорія та є результатом цілеспрямованого впливу післядипломної медичної освіти, самоосвіти й розвитку медичного професіоналізму на рівні саморозвитку. Вона визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи [2].

Вітчизняні науковці В. Олійник, Я. Болубаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков, С. Клепко вважають, що професійна компетентність – це інтегрована якість особистості, що має свою структуру й дає фахівцеві змогу у найефективніший спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку й самовдосконаленню як у системі післядипломної освіти, так і в процесі самоосвіти [4].

У наукових дослідженнях останніх років поняття “компетентність” розглядається як вищий рівень професійної діяльності, що вивчається акмеологією (А. Деркач, В. Рибалка). Саме тому вчені акмеологічного напрямку дійшли висновку, що для ефективного здійснення професійної управлінської діяльності керівник оздоровчого закладу повинен володіти не тільки професіоналізмом діяльності, а й професіоналізмом особистості.

Таким чином, професійна управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності, тобто коло питань, у яких суб’єкт володіє пізнаннями, досвідом, що відображають соціально-професійний статус й управлінську кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності для реалізації професійної діяльності.

У психолого-акмеологічних дослідженнях професіоналізм часто отожднюється з *майстерністю*, під якою розуміють якості особистості, набуті з досвідом, вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу. Очевидно, що майстерність є етапом досягнення найвищих вершин професійної досконалості особистості та основою формування професіоналізму особистості.

Психолого-педагогічний аспект передбачає підготовку керівника до особистісного і професійного самовдосконалення, маючи такі напрями:

1. Формування готовності до постійного професійного самовдосконалення, активної позиції в забезпеченні власного кар’єрного зростання.

2. Розроблення й реалізація програми професійного самовиховання, творча робота над удосконаленням власних професійних здібностей: за змістовою спрямованістю (ділових, комунікативних, рефлексивних), за рівнем

опанування діяльністю (пізнавальних, виконавських, творчо-конструктивних), за формою реалізації дії (практично-рухових, уваго-перцептивних, мовних, розумово-інтуїтивних).

3. Володіння методиками розвитку креативного мислення, аналіз проблем і знаходження шляхів їхнього конструктивного розв'язку.

4. Уміння реалізувати у взаємодії всі функції спілкування: комунікативну, перцептивну, інтерактивну.

5. Здійснення продуктивного діалогічного спілкування.

6. Уміння здійснювати рефлексивне управління медичним персоналом; володіння усним і письмовим діловим мовленням, рефлексивним і не рефлексивним слуханням.

7. Уміння створювати творче робоче самопочуття, здійснювати емоційно-вольову саморегуляцію, уміння гідної самопрезентації [1].

Заслужують на увагу дослідження М. Бургіна, І. Зязюна, В. Загвязінського, В. Паламарчук, М. Поташника, А. Пригожина, В. Семиченко, І. Фруміна, Т. Шамової та інших, у яких розглядаються проблеми вдосконалення професійної майстерності керівників оздоровчих закладів. Ученими підкреслюється необхідність довгострокової стратегії особистих змін, головне місце в якій відводиться розвитку професійно значущих якостей, що безпосередньо наближує сучасного управлінця до творчого рівня діяльності. Це потребує формування емоційно-ціннісного ставлення до розвитку своїх професійних умінь засобами побудови і впровадження нової моделі їх розвитку в системі підвищення кваліфікації, орієнтації на формування здібностей до зміни своєї діяльності та її проектування.

В оволодінні майстерністю значне місце відводиться базовим (стартовим) можливостям суб'єкта – здібностям, знанням, умінням, навичкам, кваліфікації, компетентності й високій мотивації.

Як показує аналіз наукових джерел, професіоналізм керівника оздоровчого закладу характеризується високим рівнем професійної компетентності.

Це поняття у теорії менеджменту відображає зміст управлінської компетентності (А. Столяренко). При цьому основний акцент робиться на функціональну грамотність як складову управлінської компетентності керівника, що розглядається як знання комплексних взаємозв'язків, цілей і результатів діяльності оздоровчого закладу, норм і правил управлінської діяльності, володіння технологією організації взаємодії в управлінні оздоровчим закладом. Таким чином, професійна управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності, тобто коло питань, у яких суб'єкт володіє пізнаннями, досвідом, що відображають соціально-професійний статус й управлінську кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності для реалізації професійної діяльності.

Ураховуючи зазначений доробок сучасних авторів у визначенні поняття професійної компетентності, а також складність і поліфункціональність професійної управлінської діяльності, особливості й специфіку її організації, слід підкреслити, що структура та зміст професійної компетентності керівни-

ка оздоровчого закладу включає не тільки рівень професійних знань, а й систему професійних якостей. Вони є важливою основою особистісно-професійного зростання керівників та їх професійного успіху.

На основі проведеного аналізу джерел з питань компетентнісного підходу можна зазначити, що професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей та здібностей суб'єкта управління, його професійні знання, компетенції та досвід, що дають змогу брати участь у прийнятті ефективних управлінських рішень й успішно здійснювати управління медичним колективом, лікарями, прибиральницями, технічним персоналом, установою.

Характерними ознаками компетентності є постійна зміна; орієнтованість на майбутнє; уміння здійснювати вибір відповідно до знань про себе в конкретній ситуації; мотивація безперервної самоосвітньої діяльності [3].

Дослідники Л. Даниленко, Л. Карамушка вбачають у професійній компетентності керівника оздоровчого закладу сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-медичних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей. Відповідно авторами визначені такі компоненти професійної компетентності керівника оздоровчого закладу:

- знання, необхідні для медичної спеціальності або посади;
- уміння й навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;
- професійні, ділові й особистісно-значущі якості, що сприяють усебічній реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотивація професійної діяльності.

Отже, професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта управління, його професійні знання, компетенції та досвід, що дають змогу брати участь у виробленні та прийнятті ефективних рішень і успішно здійснювати управління медичним колективом, лікарями, прибиральницями, технічним персоналом, установою.

Так, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено сутність компетентності керівника оздоровчого закладу як мети й результату професійної підготовки у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальних, педагогічної, психологічної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, управлінської та ін.), що сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних і науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності (у тому числі медичної), здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення.

Різні тлумачення самого поняття професійної управлінської компетентності та його змістове наповнення, що існують останніми десятиліттями на теренах системи управління медициною, свідчать про багатоаспектне психолого-медичне підґрунтя цього поняття.

Ми розглядаємо управлінську компетентність керівника оздоровчого закладу як системне утворення, що визначається сукупністю таких компонентів:

- знання, необхідні для цього спеціальності або посади;
- уміння й навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;
- професійні, ділові й особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі діяльності;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотиваційна сфера професійної діяльності.

За таких підходів зростання професійної (управлінської) компетентності керівника оздоровчого закладу передбачає: входження в спеціальність; оволодіння нормами і способами професійної діяльності та спілкування; підвищення кваліфікації; творчість як індивідуальний внесок у професійний досвід; формування мотиваційної сфери діяльності керівника.

Отже, для ефективного управління оздоровчим закладом виявлення й оцінювання загального рівня управлінської компетентності керівника оздоровчого закладу є актуальними як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Згідно з тим, що компетентність розвивається відповідно до наявних компетенцій (але не зводиться до них), у структурі професійної компетентності системи медичної освіти було виділено два основні блоки: базові компетентності; функціонально-посадові компетентності.

Першою фундаментальною (базовою) компетентністю керівника оздоровчого закладу було визначено *загальнокультурну компетентність*. Вона ґрунтується на знаннях особливостей національної та загальнонародської культури, духовно-моральних основ життя людини й людства, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, ролі науки й релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетентності в побутовій і культурно-дозвіллевій сфері (за О. Хуторським); уміннях формувати організаційну культуру установи; ставленнях без упередженості та національних стереотипів, але свідомої культурної спадщини на засадах демократії і суспільної згуртованості.

До *громадянської компетентності* належить сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомлювати своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною та державою (за О. Пометун); уміння застосовувати основні форми адміністративного й державно-громадського управління закладами; налагоджувати партнерські відносини з іншими організаціями; ставлення: приносити користь суспільству та державі; повага до особистості, діяльність на принципах здоров'я збереження, толерантності, гуманності.

Третьою з базових компетентностей є *інформаційно-комунікативна*. У її межах формуються знання необхідних мов, способів взаємодії з колективом та окремими працівниками, представниками урядових структур тощо; уміння шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати та передавати її; навички роботи в колективі та з колективом; ставлення: ціннісна рівність різних джерел знання; цінність спільної діяльності спілкування діалогу культур.

Наступна – *соціально-психологічна компетентність*, до якої належать знання психології міжособистісних відносин, особливостей створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі та основ конфліктології; уміння використовувати науково-пізнавальну мотивацію та інтереси працівників, їх здібності; інтелектуальні, творчі, емоційні, вольові властивості керівника, науково-дослідні якості; формувати колектив, робочі й творчі групи, працювати в полікультурній команді; особиста привабливість; уміння уникати конфліктів, а в разі потреби розв'язувати їх; емоційно-ціннісне ставлення до діяльності організації, колективу та окремих працівників.

На основі базових компетентностей формуються функціонально-посадові.

Адміністративно-управлінська компетентність включає систему знань, умінь і навичок керівника, способи діяльності, які необхідні для здійснення управлінських дій (за Ю. Шевченко); уміння управляти медичною діяльністю: планувати й організувати роботу закладу та його розвиток; ставити локальні й довгострокові цілі; аналізуючи власну діяльність, контролювати діяльність організації і корегувати отримані проміжні результати; здатність до активної партнерської співпраці з іншими установами й організаціями.

Нормативно-правова компетентність містить знання системи умінь і навичок удосконалення і систематизації необхідних правових знань, які є необхідним елементом професійної компетентності управлінських кадрів (за В. Олійником); уміння аналізувати нормативні документи, контролювати виконання трудового законодавства; ставлення: верховенство закону, повага до людини як найбільшої цінності держави.

У межах *дослідницької компетентності* поєднано знання науково-ціннісних потреб працівників, їх медичних здібностей, уміння та ставлення; уміння використовувати накопичений досвід, визначати й пояснювати поняття для осмислення логічного визначення через родові й видові відмінності; співвідносити вивчені поняття з практичними проблемами й завданнями; розділяти інформацію на логічні частини й порівнювати їх; класифікувати й систематизувати матеріал.

Підприємницька компетентність охоплює знання закономірностей системних змін у діяльності організації; уміння працювати інноваційно; володіти засобами, що дають особистості можливість ефективно організувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність; ставлення: здатність до ризику, вибудова роботи на основі співпраці.

Презентаційна компетентність ґрунтується на знаннях ділової етики, правил і норм проведення ділових переговорів; уміннях публічно демонстру-

вати “родзинки”, щось нове, що недавно з’явилося, було створено у ввіреному закладі, що вигідно відрізняється від іншого стандартного своїми якостями; формувати імідж закладу та свій власний; ставленнях: активність, за рахунок якої діяльність установи стає засобом творення нового.

Висновки. Отже, доведено, що базові компетентності слугують фундаментом для функціонально-посадових. І хоча функціонально-посадові компетентності не прописані в жодній освітньо-кваліфікаційній характеристиці вищих навчальних закладів, саме вони окреслюють коло повноважень, норм і правил, становлять комплексну характеристику керівника оздоровчого закладу.

Очевидно, що дієвим засобом розвитку ключових компетентностей є медичні технології, які забезпечують успішне виконання професійної та будь-якої іншої діяльності особистості впродовж життя.

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника оздоровчого закладу – це сукупність компетенцій, які формуються і дають суб’єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об’єкта управління, пов’язаних із вирішенням медичних завдань. Головним чинником якісного управління оздоровчим закладом є наявність у керівника професійної управлінської компетентності.

Повноцінний розвиток управлінської компетентності залежить не лише від знань, що мають професійну спрямованість, а й від усвідомлення та визнання цієї компетентності загальнолюдською й особистісною цінністю.

Список використаної літератури

1. Гриньова М. Педагогічний менеджмент: стилі і типи управління сучасними освітніми закладами / М. Гриньова, Н. Беляєва. – 2008. – № 03-04. – С. 82–83.
2. Иванова О.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / О.М. Иванова. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 208 с.
3. Комаров О.Г. Современный менеджмент: теория и практика / О.Г. Комаров, Г.Р. Кудашев, А.А. Брандукова, Г.Г. Муфтиев. – СПб. : Питер, 2004. – С. 268.
4. Меркулова О.С. Психология труда / О.С. Меркулова. – М. : Приор-издат, 2006. – 77 с.
5. Словарь иностранных слов / ред.-упоряд. В.В. Пчелкин. – 14-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2014.

Глинчук Л.Н. Теоретические основы формирования управленческой компетентности руководителей оздоровительных учреждений

В статье раскрыты и проанализированы научно-теоретические и концептуальные подходы ученых к обоснованию современных базовых дефиниций и понятий предложенного исследования. Определена структура и особенности профессиональной компетентности руководителей оздоровительных учреждений.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность, руководитель, оздоровительное учреждение.

Glinchuk L. Theoretical principles of managerial competence of heads of health institutions

The article revealed and analyzed scientific-theoretical and conceptual approaches to the justification of modern scholars basic definitions and concepts of the proposed research. The structure and characteristics of professional competence of heads of health institutions.

It is proved that the head of health establishment to become a real manager, professionally trained manager medicine is necessary, making management of health institutions, to know and medicine, and psycho-pedagogical science and health resort, sociology, cultural studies, educational management, be competent in different fields of science and human nature.

Determined that the management competence is part of the professional qualification of the manager, the determining factor of his performance of managerial actions impact on improving the quality of recreational activities.

Professional management competence defines the scope of competence, the terms of reference in the field of administrative activity, is a range of issues in which the subject has the knowledge, experience, reflecting the social and professional status and management skills, as well as some personal, individual ability to implement the profession.

Determined that the psycho-pedagogical aspect provides training manager for personal and professional self-improvement, with the following areas: formation of readiness for continuous professional improvement, proactive in ensuring their own career development; and implementation of a program of professional self-creative work to improve their professional abilities: the semantic orientation (business, communication, reflective), the level of mastery activities (cognitive, executive, creative and design) in the form of implementation actions; (almost-motor, attention, perceptual, language, mental-intuitive) methods of ownership creative thinking, problem analysis and finding ways for their constructive solution, the ability to realize the interaction in all functions of communication: communicative, perceptual, interactive, productive exercise dialogical communication and so on.

Key words: *professional competence, managerial competence, head, health center.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено актуальну проблему формування музичної культури майбутніх учителів початкових класів. Презентовано комплекс психолого-педагогічних умов, урахування яких у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу стимулює формування музичної культури.

Ключові слова: музична культура майбутнього учителя початкових класів, музична розвиненість, музична освіченість, музичний досвід, музична грамотність, музично-творчий розвиток.

В умовах входження України до Європейського освітнього простору та переходу до парадигми неперервної професійної освіти й особистісно зорієнтованого виховання та навчання зростають вимоги до рівня професійної підготовки учителя, його особистісних якостей, загальної культури. Сьогодні не викликає сумніву той факт, що компетентність, професіоналізм учителя у поєднанні з його творчою індивідуальністю значною мірою підвищують рівень освіченості, особистісного й культурного розвитку учня. Взаємовплив трьох макросистем: особистість – культура – суспільство – зумовлює відповідність освіти сучасному рівню розвитку суспільства та культури.

На тлі сучасних підходів метою музичного виховання в загальноосвітній школі є формування в учнів музичної культури як важливої і невід’ємної частини їхньої духовної культури (Д. Кабалевський). Але, щоб виховувати музичну культуру школярів, учитель сам повинен володіти цією культурою, оскільки високе звання “учитель” набуває свого справжнього смислу лише тоді, коли воно невіддільне від понять “культура”, “духовна культура”, “естетична культура”, “художня культура”, “музична культура”, “педагогічна культура”.

Проблема розвитку педагогічної культури вчителя привертала й продовжує привертати увагу педагогів (В. Бондар, О. Вербицький, І. Зязюн, І. Кривонос, А. Макаренко, О. Мороз, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, М. Ярмаченко). Учені зауважують, що професійна культура учителя не виникає сама по собі, вона формується й розвивається у спеціально організованій навчально-педагогічній діяльності.

У педагогічній літературі питання формування музичної культури учителя, а також його художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності висвітлені у працях Ю. Алієва, О. Гордійчука, Б. Бриліна, Д. Кабалевського, Л. Коваль, О. Рудницької, Л. Хлебникової.

Метою статті є визначення та обґрунтування основних психолого-педагогічних умов формування музичної культури в майбутніх учителів початкових класів.

Музична культура вчителя розглядається нами як складне системно-динамічне утворення, яке виявляється в інтегрувальній здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі художньо-педагогічного спілкування. Вона відображає зміст, обсяг, якість і системність педагогічних і музичних знань та умінь, що дають учителю змогу повною мірою реалізувати свій творчий потенціал.

Музична культура особистості, на думку О. Алієва, зумовлює виникнення високих музичних потреб людини, головними показниками яких є *музична розвиненість* (любов до музичного мистецтва, прояв емоційного ставлення до музики, музична спостережливість) і *музична освіченість* (володіння способами музичної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвиненість музичного смаку, критичність) [1, с. 43]. В. Мішеченко визначила критерії, що визначають якість музичної культури особистості, а саме: участь у музичній творчості за допомогою різних форм музичної діяльності, розвиток морально-естетичних сторін особистості під впливом її музично-культурного потенціалу, знання та оцінні уявлення про музику [2].

Отже, стає очевидним, що розвиток музичної культури студентів – майбутніх учителів початкової школи – одне із найважливіших завдань організації професійної підготовки студентів цієї спеціальності.

Звертаючись до музики як носія цінності, студенти повинні вміти аналізувати свою професійну придатність щодо викладання музики в початковій школі за такими параметрами:

- знання законів музики й розуміння їх впливу на організацію музично-педагогічного процесу;
- уміння донести до своїх учнів мелодійну й ритмічну концепцію музики;
- здатність підкреслити в музично-педагогічній діяльності інтонаційні особливості музики, виявити її регіональні й національні ознаки, які допомагають учням відчувати свої генетичні корені, свою належність до народних джерел музичного мистецтва;
- осягнення законів емоційного впливу музики й дотримання їх у професійній музично-педагогічній діяльності;
- наявність у вчителя власного життєвого світогляду як особистісно-ціннісної концепції діалогічної взаємодії з мистецтвом, навколишнім світом, зі своїми учнями як найвищою цінністю створюваного ним музично-педагогічного простору.

Проблема реалізації функцій музичного виховання у професійній діяльності учителя початкових класів ускладнюється тим, що майбутні фахівці, як правило, поступають до ВНЗ із низьким рівнем загальної музичної культури. Цей висновок зроблено за результатами діагностики, в основу якої була покладена програма й методика вивчення музичної культури Л. Школяр [5, с. 217]. Автор пропонує взяти для дослідження рівня розвитку музичної культури новоутворення в духовному світі особистості, які розвиваються, завдяки відтворенню в думках і почуттях людини морально-естетичного змісту музичних творів

та дають змогу виявити рівень причетності особистості до духовної культури людства:

– **музичний досвід**, що дає змогу виявити інтереси, пристрасті, широту кругозору особистості. Критеріями, на думку автора, є рівень загальної обізнаності про музичні твори та історію їх створення, а також мотивація звернення до цієї музики. Головним показником оцінювання був мотив звернення до того чи іншого музичного твору. Аналіз результатів показав, що більшість студентів мають дуже слабкі уявлення про твори світового музичного мистецтва. У кращому разі були названі тільки прізвища композиторів, твори яких слухалися колись у минулому, але ніяких спогадів не викликали. Студенти віддавали перевагу задушевній музиці, сучасній популярній естраді;

– **музична грамотність**, яка є наслідком духовного осягнення музичного мистецтва і дає змогу виявити рівень розвитку навичок слухового сприйняття, здатності сприймати музику емоційно, як “живе мистецтво, народжене життям”, уміння на слух визначати характер музики, в тому числі й незнайомої. При цьому основним критерієм оцінювання автор визначає зорієнтованість у музично-драматургічних процесах, засобах музичної виразності творів. У процесі дослідження студентам було запропоновано виконати такі завдання: прослухавши три музичних фрагменти, визначити, які з них споріднені між собою за “духом” музики й чому?; які ознаки (засоби музичної виразності) цієї музики дали можливість дійти таких висновків? Аналіз результатів показав, що, як правило, студенти можуть оцінити лише емоційну сторону впливу музичного твору, не враховуючи взаємозв’язку із засобами музичної виразності, вони не відчують стилістичних особливостей музики. Таким чином, у більшості випадків можна відзначити середній рівень розвитку музичної грамотності. У багатьох із майбутніх учителів початкових класів немає улюбленого твору, відсутня потреба постійного повернення до одного й того самого музичного твору;

– **музично-творчий розвиток** – дає змогу виявити здібності до творчості, тобто така якість особистості, яка характеризується здатністю до самовираження, саморозвитку, самореалізації.

Результати дослідження показали, що студенти на початковому етапі навчання слабо орієнтуються в історії розвитку світового музичного мистецтва, мають дуже незначний багаж слухових вражень і обсяг знань, що характеризують музичну грамотність, і, як наслідок, їх музично-творчі прояви не виразні й нецікаві. Проте вони усвідомлюють значущість музики в житті людини, здатні її сприймати й відчувати радість від спілкування з мистецтвом. Таким чином, наявність суперечностей між відповідальністю у вчителя початкових класів у справі виховання духовно багаті особистості підростаючого покоління і низьким вихідним рівнем музичної культури студентів цієї спеціальності вимагає додаткових зусиль щодо спеціального конструювання змісту і процесу такої підготовки.

До педагогічних умов ми зараховуємо ті умови, які свідомо створюються в навчальному процесі і які повинні забезпечувати найбільш ефективне фо-

рмування і перебіг потрібного процесу. Щодо творчої діяльності (а музична діяльність за своєю суттю є такою) неправомірним вважається зводити педагогічні умови тільки до сукупності об'єктів, тому що розвиток творчого потенціалу є процесом, що являє собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього. Тому умова – це не тільки те, що впливає на предмети, а й те, без чого не може бути предмета як такого, що слугує передумовою, підґрунтям його виникнення (В. Разумовський). Під зовнішніми умовами й причинами ефективного навчання, що мають для студентів значення об'єктивних чинників, О. Плотницька розглядає реальні умови, в яких знаходиться навчальний заклад: природне оточення; естетичне середовище міста; матеріально-технічна й педагогічна база; науково-методичне забезпечення навчального процесу; досконалість методів викладання [3].

В основу створення комплексу психолого-педагогічних умов розвитку музичної культури студентів педагогічного коледжу нами покладено розвиток їх мотиваційної сфери, потреби у вивченні музичного мистецтва та використання його зразків у своїй життєдіяльності. Така стратегічна орієнтація дає змогу істотно підвищити ефективність навчання і стимулювати творчі прояви студентів. На думку О. Рудницької, вирішальне значення для творчої активності особистості має не сам по собі обсяг знань, а їх структура, психологічний тип засвоєння, що визначається характером діяльності, у якій вони набувались. Психологічні структури, які при цьому утворюються, можуть спочатку учнями не усвідомлюватися, проте вони справляють безсумнівний вплив на їх неусвідомлювану та усвідомлену діяльність.

Виховання позитивної мотивації передбачає включення студентів в активну музично-виконавську діяльність. Досвід нашої навчально-виховної роботи зі студентами сформував у нас переконання, що у процесі навчання гри на музичному інструменті, акомпанування та виконання вокальних творів, хорового навчання створюються оптимальні умови для систематичного розвитку позитивного ставлення до виконавської діяльності. Значущі щодо цього можливості інструментальної, вокальної та хорової педагогіки, які дають студенту змогу відчувати абсолютно особливий за своєю місткістю репертуар. Саме у цьому полягає одна із потенційних цінностей розвитку пізнавального інтересу інструментальних, вокальних і хорових занять до майбутньої професійної діяльності учителя початкових класів.

Взаємозв'язок виконавської та педагогічної мотивації на основі музичної творчості є важливою умовою у формуванні основ музичної культури студентів. Усвідомлення студентами передбачуваного до вивчення репертуару як професійно значущого пов'язане із систематичним використанням його в педагогічній і виконавській практиці. Єдність педагогічної та виконавської мотивації передбачає також створення спеціальних умов, які певною мірою моделювали б умови роботи учителя початкових класів.

Логічно вибудована взаємодія між навчальною та позааудиторною діяльністю студентів є наступною важливою психолого-педагогічною умовою формування основ музичної культури студентів педагогічних коледжів. У по-

зааудиторній діяльності інтенсивно формується культура духовних потреб та соціально цінних мотивів. Велика у цьому процесі роль мотивів творчості – допитливість, бажання виявити себе, прагнення отримати задоволення. Проходячи шлях від цікавості і, часом випадкового, інтересу до суспільно значущої потреби у творчій діяльності, студенти пізнають себе: спрямованість своїх інтересів і здібностей, риси характеру і свої можливості. Позааудиторна діяльність створює умови не тільки для пізнання власного “Я”, формування та розвитку своїх здібностей, а й для коригування негативних для педагогічної роботи особистісних утворень.

Систематична участь у позанавчальній творчій діяльності гармонізує цілісність процесу формування особистості студента. Позааудиторна діяльність висвітлює і відточує грані індивідуальності, розвиває духовні потреби й інтереси студентів, майбутніх учителів початкових класів.

Наступною умовою, визначеною у процесі дослідницької роботи із проблеми формування музичної культури в майбутніх учителів початкових класів, є залучення до художньо-естетичних можливостей міста, яке має багатий культурний потенціал. Відвідування концертів, вистав, виставок, фестивалів творчих колективів дає змогу формувати загальнокультурну сферу особистості студентів. Мистецтво відіграє роль засобу спілкування, способу ціннісної орієнтації, інструменту пізнання і знаряддя духовного перетворення об'єктивного світу. Активне залучення до культурного, естетичного надбання міста дає змогу врівноважити раціональне й емоційне в навчально-виховному процесі, формувати такі компоненти музичної культури, як музичний досвід і музична грамотність.

Загальновідомо, що основою музичного виховання є сприйняття творів музичного мистецтва. Використання у практичній діяльності методу інтонаційно-стильового аналізу творів є, на нашу думку, ефективною умовою формування музичної грамотності в майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури та багаторічний досвід практичної діяльності автора в галузі музичної освіти дає змогу зробити висновок, що саме інтонаційно-стильовий підхід у сприйнятті музичних творів найбільш ефективний з метою формування музичної культури в майбутніх учителів початкових класів. Використання цього методу у практичній діяльності зі студентами педагогічного коледжу дає змогу активізувати процес розуміння значення творів музичного мистецтва шляхом порівняння інтонацій усередині одного образу, співвідношення інтонацій різних частин одного твору, переосмислення твору в різних виконавських трактуваннях. Очевидно, що використання інтонаційно-стильового методу в кожному конкретному творі індивідуальне, оскільки це визначається не тільки педагогічними завданнями, які вирішуються на цьому творі, а і його інтонаційною побудовою, інтонаційним змістом.

Висновки. Природа пізнавального інтересу, яка покладена в основу реалізації психолого-педагогічних умов формування музичної культури майбутніх учителів початкових класів, являє собою єдність емоційних та інтелек-

туальних регулятивних процесів, змушує задовольняти духовні потреби, прагнення до пізнання за допомогою діяльності, у якій єдність думки, емоцій, волі, уваги, уяви знаходить своє активне відображення, що відчують і бачать самі студенти.

Реалізація усього комплексу психолого-педагогічних умов дає змогу значно підвищити рівень сформованості музичної культури майбутніх учителів початкових класів – розвинути інтерес до музично-виконавської діяльності, процесу спілкування із музичним мистецтвом, бажанням і можливістю використовувати його зразки у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Список використаної літератури

1. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособ. для студ. муз. фак. педвузов / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
2. Мішеченко В.В. Дидактична модель процесу формування музично-педагогічної культури майбутнього вчителя музики / В.В. Мішеченко // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДПУ, 1999. – Ч. 1. – С. 43–47.
3. Плотницька О.В. Проблема формування духовної культури майбутнього вчителя / О.В. Плотницька // Національна освіта: традиції і новації у контексті ідей Івана Огієнка : зб. наук. праць / за ред. проф. М.В. Левківського. – К. ; Житомир : ЖДПУ, 2002. – С. 187–189.
4. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О.П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – С. 96.
5. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособ. / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, В.О. Усачева, В.В. Медушевский. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2014.

Гнатюк В.В., Гелета О.В. Психолого-педагогические условия формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов

В статье исследована актуальная проблема формирования музыкальной культуры будущих учителей начальных классов, осуществлен анализ педагогических проблем формирования музыкальной культуры. Раскрыта сущность понятия “музыкальная культура”, определены показатели исследуемого феномена и критерии сформированности музыкальной культуры будущих учителей. Выявлены условия, способствующие формированию музыкальной культуры, и реализация их в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: *музыкальная культура будущего учителя начальных классов, музыкальная развитость, музыкальная образованность, музыкальный опыт, музыкальная грамотность, музыкально-творческое развитие.*

Gnatyuck V., Geleta O. Psychological and Pedagogical Conditions of Future Primary School Teachers' Musical Culture Development

The article presents a survey of musical culture development among the primary school trainee teachers. It delivers a broad analysis of pedagogical challenges for musical culture development.

The culture of a primary school trainee teacher is treated as a complicated systemic and dynamic phenomenon that comprises the ability to perform musical education and the ability to bring up children by means of aesthetic pedagogic communication. It shows the contents, the extent and the quality of pedagogic and musical knowledge and skills that enables teachers to fulfill their talents and creativity.

Musical culture has a big influence on the personal features of a teacher making him/her more intelligent and proficient. To study the level of musical culture development there have

been analyzed three aspects of teacher's personality: musical experience, musical competence and music creativity development.

The article defines the criteria of the musical culture quality level of an individual. They are as follows: an active creativity in different forms of music activities, moral and aesthetic development of the individual under the influence of music and cultural potential and the knowledge and evaluation of music.

Musical culture development is a long and complicated process which depends on many psychological and pedagogical conditions in the education process of primary school trainee teachers. The author has defined and argued the set of conditions which contribute to the development of music culture among primary school trainee teachers as well as help to motivate their interest in creative music activities and communication through the pieces of music (the correlation between performance motivation and pedagogic motivation on the basis of music art; the correlation between class and extracurricular students' activities; the participation in city's cultural events; the method of intonation-stylistic analysis of pieces of music). All the components of such education process enable teachers to be to use the pieces of music art in their professional pedagogic activities.

Key words: *musical culture of primary school trainee teachers, musical proficiency, musical intelligence, musical experience, musical competence and music creativity development.*

УДК 37.091.113

В.В. ГРИГОРАШ

КВАЛІМЕТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито окремі аспекти оцінювання навчально-виховної діяльності та її результатів з використанням кваліметричного підходу до педагогічної та управлінської експертизи. Наведено механізм визначення параметрів і критеріїв об'єкта оцінювання.

Ключові слова: оцінювання, кваліметрія, факторно-критеріальна модель, параметри, критерії.

Здавна управлінцям відома формула: “Що оцінюється, те й розвивається”. Тож не випадково контрольно-аналітичній, зокрема оціночній, діяльності керівника завжди надається пріоритетне значення в системі управління навчальним закладом.

Навіть поверховий погляд на розвиток процедури оцінювання дає змогу стверджувати про наявність чіткого зв'язку між державним (соціальним) замовленням, а відповідно, і стилем державного управління освітою, та системою оцінювання навчальної й педагогічної діяльності.

Останнім часом на зміну жорсткій визначеності критеріїв оцінювання приходить більш гнучке, орієнтоване на об'єктивність, нормативність, кількісну визначеність оцінювання педагогічної діяльності. Можливо, це зумовлено все більшою залежністю матеріального й соціально-психологічного статусу педагога від оцінки результатів його праці. Отже, на відміну від суб'єктивної оцінки експерта (інспектора, керівника), озброєного славнозвісними пам'ятками з переліком питань для перевірки, все частіше в освіті використовують кваліметричний підхід до оцінювання педагогічної діяльності, здійснення педагогічної експертизи навчально-виховного процесу та навчального закладу.

Методологічним засадам педагогічної експертизи присвячені праці Л.І. Даниленко, В.І. Звіревої, Л.М. Петренко, І.П. Підласого, В.С. Черепанова та ін. О.М. Касьяновою визначено сутність, алгоритм, форми та методи педагогічної експертизи навчального закладу, управлінської, навчально-виховної діяльності [3]. Для здійснення педагогічної експертизи вчена використовує і кваліметричні моделі. Теорію кваліметрії розробляли багато вчених (Г.Г. Азгальдов, О.Л. Ануфрієва, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, Е.П. Райхман, В.С. Черепанов, В.Т. Циба та ін.), проте сучасна педагогічна практика й досі не озброєна якісними кваліметричними моделями для оцінювання окремих аспектів навчально-виховної, педагогічної, управлінської діяльності та її результатів.

Наведемо деякі визначення поняття “кваліметрія”:

– кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів [2];

– кваліметрія – теорія вимірювання властивостей речей, які визначаються через їх якість [5].

Під кваліметрією найчастіше розуміють оцінювання якісних властивостей процесу, явища, предмета кількісними показниками з використанням певної математичної моделі та технології. Передбачається використання оцінки-критерію шляхом порівняння реального стану об'єкта з ідеальним (визначеним нормативно або представленим як бажаний результат). Як кваліметричну модель найчастіше використовують факторно-критеріальну, що передбачає розчленування об'єкта на структурні елементи. Такий підхід дає змогу розглядати об'єкт як систему, оцінюючи його не загалом, а як сукупність взаємопов'язаних складових.

Мета статті – визначити шляхи оптимізації контрольної-аналітичної діяльності керівника навчального закладу за умови використання кваліметричного підходу до оцінювання навчально-виховної діяльності та її результатів.

Для створення факторно-критеріальної моделі виокремлюють параметри, фактори і критерії (першого, другого порядку). За параметри беруть величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складові), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Відповідно, фактори розкривають кожен з параметрів, а критерії деталізують фактори.

Глибина деталізації залежить від вимог до рівня оцінювання. Чим детальніше розкриті фактори (можуть бути використані критерії декількох порядків), тим об'єктивніше буде здійснюватись оцінювання. Проте надмірна деталізація призведе до ускладнення самої процедури оцінювання. Крім того, процес розчленування цілого на складові за відсутності єдиного алгоритму поділу може призвести до того, що окремі показники не будуть характеризувати якості власне цього об'єкта чи впливати на його властивості. Це пов'язано з тим, що якість об'єкта може бути недостатньо визначеною, а це ускладнює побудову відповідної ієрархічної структури. Також треба враховувати, що різні якості об'єкта іноді неможливо оцінювати однаковими одиницями вимірювання. Таким чином, для отримання адекватної оцінки освітньої діяльності рекомендовано використовувати лише критерії першого та другого порядку (часто достатньо і критеріїв першого порядку). Усе залежить від мети оцінювання, ресурсних можливостей навчального закладу, особливостей об'єкта оцінювання, професійної компетентності експертів.

Аналіз літератури, наявного педагогічного й управлінського досвіду дає змогу виявити загальні підходи до структурування об'єкта оцінювання. Залежно від властивостей об'єкта його можна розчленувати за певними характеристиками чи алгоритмами:

- за дивізіональною структурою (початкова – середня – старша школа);
- за суб'єктами навчально-виховного процесу (учні – педагоги – адміністрація – обслуговуючий персонал – батьки – громадськість – органи управління освітою – органи влади);

- за функціоналом чи напрямками діяльності (навчальний процес, виховна, методична робота, адміністративно-господарська, управлінська діяльність тощо);
- за структурою діяльності (мета, зміст, форми організації, методи, результат);
- за видами чи типами компетентностей (мотиваційна, організаційно-технологічна, рефлексивна, інформаційна, планово-прогностична, комунікативна, соціально-психологічна, когнітивна, креативна, морально-етична, загальнокультурна, продуктивна, життєва тощо);
- за функціями управління (аналіз, планування, організація, контроль, регулювання, мотивація);
- за термінами (підготовча діяльність чи попередній етап, етап активних дій чи основний етап, підсумковий етап чи результати діяльності);
- за загальною структурою діяльності (описано формулою В.П. Безпалько: $D = Od + Vd + Kd + Kor$, де Od – орієнтовні дії (усвідомлення мети, змісту, умов, вибір способу, планування діяльності); Vd – виконавчі дії (виконання розробленого плану); Kd – контрольні дії (перевірка виконання плану та отриманих результатів); Kor – коригувальні дії (приведення об'єкта в норму чи подальше його вдосконалення);
- з погляду проблемно-орієнтованого аналізу (результати – процес – умови).

Вибір способу структурування залежить від властивостей об'єкта. Іноді структура визначається нормативно (якщо вона описана в нормативних документах). Окремі дослідники (Г.В. Єльнікова, З.В. Рябова) пропонують структурувати об'єкт оцінювання, використовуючи такий алгоритм:

- визначення місії (глобальної мети) чи загальної цільової функції об'єкта;
- визначення параметрів: декомпозиція глобальної мети на основні компоненти чи напрями діяльності (функціональної, професійної, соціальної тощо);
- визначення факторів – змістових складових параметрів;
- визначення критеріїв – вимог до здійснення кожної зі змістових складових (факторів).

Таким чином, вибір способу структурування об'єкта дослідження залишається за експертом, але обраний спосіб має бути обґрунтований.

Важливим елементом реалізації кваліметричного підходу є визначення вагомості (значущості) кожного показника. Найчастіше для цього застосовують експертний метод. Створюють експертну групу (експертами вважаються спеціалісти, які визнані професіоналами в певній галузі більшістю їх колег). Як правило, в освіті експертами обирають найбільш досвідчених педагогів, управлінців різних ієрархічних рівнів, науковців, вузьких спеціалістів з інших галузей, зовнішнього середовища навчального закладу. Експертна група може працювати за методом Дельфі (послідовна корекція результатів на основі аргументації кожним експертом своєї оцінки) або за будь-яким іншим методом експертних оцінок (рейтингу, соціологічних досліджень, бальних оцінок тощо).

Необхідно зазначити, що при будь-якій структуризації одним з найвагоміших показників (параметрів, факторів, критеріїв) має бути результативність певної діяльності чи рівень досягнення мети (бажаного результату). Адже саме результативність діяльності свідчить про рівень досягнення мети, що є, у свою чергу, показником рівня (якості, ефективності) управління.

Факторно-критеріальна модель, як правило, оформлюється у вигляді таблиці (див. табл.).

Таблиця

Факторно-критеріальна модель

№ з/п	Параметри	К ваг.	Фактори	К ваг.	Критерії I порядку	К ваг.	Оцінка
1	P1	V1	F11	V11	K111	V111	
					K112	V112	
					K113...	V113...	
			F12	V12	K121	V121	
					K122	V122	
					K123...	V123...	
			F13...	V13	K131	V131	
					K132	V132	
					K133...	V133	
2	P2...	V2...	F21...	V21...	K212...	V212...	

Оцінку кожного фактора визначають як суму добутків оцінок за кожний критерій і відповідних коефіцієнтів вагомості, оцінку кожного параметра – як суму добутків оцінок за кожний фактор і відповідного коефіцієнта вагомості, оцінку за об'єкт – як суму оцінок за параметри.

Необхідно зауважити, що найчастіше використовують оцінки в межах 0–1, що дає змогу орієнтуватись на класичну (в системі ECTS) шкалу оцінювання:

0–0,35 – недопустимий рівень;

0,35–0,6 – критичний (низький) рівень;

0,6–0,75 – достатній (середній) рівень;

0,75–0,9 – високий (вище від середнього) рівень;

0,9–1 – відмінний (дуже високий, з відзнакою) рівень.

Валідність як самої моделі, так і коефіцієнтів вагомості та шкали оцінювання встановлюється шляхом численних експертних перевірок і багаторазового використання факторно-критеріальної моделі (апробації). Лише за умови повторення однакових (близьких) оцінок для об'єктів однакового (близького) рівня якості можна їх використовувати як засіб отримання об'єктивної інформації про стан об'єкта. В інших випадках отримана оцінка може слугувати лише інформацією “для роздумів” та приводом до глибшого вивчення об'єкта іншими методами.

Особливу увагу слід приділяти визначенню методів оцінювання об'єкта за кожним критерієм. При виборі методу можна користуватись системою методів експертизи, розроблених О.М. Касьяною [3]: методи збирання інформації, безпосереднього здійснення експертизи, вимірювання та впорядкування експертної інформації.

Доцільною є експертна перевірка самої моделі таким самим чином, як і визначення коефіцієнтів вагомості показників. Критеріями такої експертизи можуть бути показники, запропоновані О.І. Мармазою [4]: адаптивність, рефлексивність, продуктивність, системність, оптимальність, прогностичність, науковість, реалістичність, об'єктивність.

При здійсненні процедури оцінювання важливим є дотримання психолого-педагогічних закономірностей та врахування основних положень теорії управління. Перш за все, мова йде про доцільність і оптимальність обраних методів оцінювання (анкетування, тестування, педагогічне й управлінське спостереження, хронометраж, моделювання, аналіз, узагальнення, вивчення результатів навчальної та педагогічної діяльності, вивчення і аналіз шкільної документації тощо).

Не менш важливим є управлінське супроводження процесу оцінювання (визначення відповідальних, термінів проведення навчання експертів, інструктажів, підготовка управлінських рішень щодо процесу оцінювання та видання відповідних наказів і розпоряджень), фінансово-економічне, матеріально-технічне, кадрове, психологічне, науково-методичне забезпечення процедури оцінювання.

Завершальним етапом оцінювання є розробка попередніх (поточних) рекомендацій. Хоча суттєві управлінські рішення можуть бути розроблені лише після ретельного педагогічного й управлінського аналізу отриманих результатів (оцінок), певні рекомендації можуть бути надані безпосередньо в процесі оцінювання чи одразу після нього, оскільки кваліметрична модель дає змогу чітко визначити "вузькі" місця, передбачити негативні тенденції. Про це свідчитимуть порівняно низькі оцінки за окремі показники. Адміністрації навчального закладу слід своєчасно відреагувати на отримані результати та внести корективи в плани, заходи, дії, прийнявши відповідні управлінські рішення.

Нагадаємо, що реакцією на негативну тенденцію можуть бути як відмова від чогось, так і зміна пріоритетів, залучення компенсаторних впливів, модернізація, внесення змін у процес, проведення додаткових заходів тощо. Не слід забувати і про те, що причиною низької оцінки іноді бувають неадекватні (завищені) критерії оцінювання. У такому разі слід переглянути критерії оцінювання (факторно-критеріальну модель).

Не можна забувати і про заохочення персоналу в тих випадках, коли виявлено високий результат, або прийняття рішення щодо вивчення прогресивного (ефективного, передового) досвіду з певних питань чи щодо окремих працівників.

Останнім часом набули поширення різноманітні системи моніторингових досліджень стану й результатів діяльності навчального закладу. Використання кваліметричних моделей при здійсненні моніторингу також є доцільним, оскільки дає змогу оформити результати оцінювання як систему кількісних показників, що спрощує подальшу обробку отриманої інформації.

Загальний алгоритм застосування кваліметричного підходу для оцінювання освітньої діяльності та її результатів може бути таким:

1. Визначення структури об'єкта оцінювання.
2. Визначення показників (параметрів, факторів, критеріїв).

3. Визначення коефіцієнтів вагомості кожного показника та вибір шкали оцінювання.
4. Складання кваліметричної (факторно-критеріальної) моделі.
5. Оцінювання об'єкта за кваліметричною моделлю.
6. Розробка рекомендацій за результатами оцінювання.

Висновки. Використання кваліметричних моделей ще не стало поширеною управлінською практикою. Потребують подальшої розробки кваліметричні моделі для всіх напрямів діяльності навчального закладу, передбачених рекомендаціями Міністерства освіти і науки України щодо здійснення внутрішнього контролю. Наостанок слід зауважити, що кваліметричний підхід в оцінюванні освітньої діяльності не є панацеєю в оцінній діяльності керівника, не варто ідеалізувати факторно-критеріальне моделювання, слід використовувати його разом з іншими методами оцінювання. Адже головне завдання керівника – забезпечувати досягнення організацією цілей, створювати умови для ефективної праці підлеглих, а оцінювання – лише засіб, і далеко не єдиний, реалізації управлінських функцій.

Список використаної літератури

1. Григораш В.В. Управління навчальним закладом / В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін. – Х. : Ранок, 2003. – Ч. 1.
2. Єльнікова Г.В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу : навч. посіб. / Г.В. Єльнікова, О.Л. Ануфрієва // Підготовка керівника середнього закладу освіти / за ред. Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С. 77–102.
3. Касьянова О.М. Педагогічна експертиза навчального закладу : навч.-метод. посіб. / О.М. Касьянова. – Х. : Основа, 2012. – 128 с.
4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
5. Циба В.Т. Основи теорії кваліметрії / В.Т. Циба. – К. : ІЗМН, 1997.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2014.

Григораш В.В. Кваліметрический подход к экспертной оценке учебно-воспитательного процесса

В статье раскрыты отдельные аспекты оценивания учебно-воспитательной деятельности и ее результатов с использованием кваліметрического подхода к педагогической и управленческой экспертизе. Представлен механизм определения параметров и критериев объекта оценивания.

Ключевые слова: *оценивание, кваліметрия, факторно-критериальная модель, параметры, критерии.*

Grigorash V. Qualimetric approach to experte valuation of training and educational process

The article reveals some aspects of evaluation of educational activities and their results using qualimetric approach to teaching and managerial expertise. The author has presented a mechanism for determining the parameters and criteria of object of evaluation.

The concept of “Qualimetry” analyzed, given its definition. “Qualimetry” is method for assessing qualitative properties and characteristics of the process, a phenomenon, subject to quantitative indicators using some mathematical models and technologies. The author identifies the main approaches to the structuring of object evaluation. Depending on the properties of the object, you can divide by certain characteristics or algorithms:

- *by divisional structure;*

- *by the subjects of the educational process (Students -Teachers-Administration -staff-parents-public -education authorities-authorities);*
- *by functionality or directions of activities (learning process, educational, methodical work, administrative and household, administrative activities, etc.);*
- *by activity structure (purpose, content, form, organization, methods, results);*
- *by features or types of competencies (motivational, organizational-technological, reflective, information, planning and predictive, communicative, social-psychological, cognitive, creative, moral-ethical, general cultural, productive, life, etc.);*
- *by the functions of management (analysis, planning, organization, control, management, motivation);*
- *by the timing (preparatory activities or preliminary stage, the stage of action or main stage, the final stage or performance results);*
- *by the general structure of the activity (indicative, executive, supervisory, corrective action);*
- *by the terms of problem-oriented analysis (results -process- conditions);*

Shows the example of design and the main requirements for qualimetric models. The algorithm of using the qualimetric approach for evaluating educational activities and its results is proposed.

Key words: *estimation, qualimetry, factor-criterion model, the parameters and criteria.*

УДК 378.126:37.034

Ю.А. ГРИШКО, С.Ф. ГОНЧАРЕНКО, Г.М. ПЕТРОВА

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК НА САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТА ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто проблему розвитку ціннісних установок на самореалізацію в педагогічній діяльності майбутніх викладачів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Показано, що відсутність відповідної формувальної роботи під час навчання професії може призвести до деструктивних наслідків. Рекомендовано трансформацію навчальної діяльності студентів на лекціях та практичних заняттях, актуалізацію інноваційних форм навчання (тренінги, ділові ігри), стимулювання автономної роботи студента зі своєю професійною Я-концепцією шляхом включення до самопізнання, самоспостереження та самодослідження

Ключові слова: гуманізація, лекції-дискусії, лекції-діалоги, самореалізація, ціннісні установки, Я-концепція.

На початку ХХІ ст. у теорії й методиці професійної підготовки майбутніх педагогів наявна велика кількість наукових праць, спрямованих на пізнання особливостей гуманістично спрямованої освітньої парадигми. Автори з різних позицій продовжують вибудовувати поки що недосконалий, іноді занадто ідеалістичний науково-педагогічний напрям – гуманізацію та гуманітаризацію сфери професійної освіти вчителів.

Затверджений у державних документах вищого рівня й підтриманий більшістю теоретиків [1; 2; 4], цей напрям став відповіддю на революційно-демократичні зміни в організації соціального буття громадян України, що й зумовило виникнення проблеми формування нової свідомості як у самих громадян, так і в тих, хто зазначеним формуванням займається на професійній основі.

Перемоги в цій важливій справі залежать від багатьох складових, одна з яких криється в цілеспрямованій роботі з майбутніми педагогами щодо визначення та прийняття нових демократичних цінностей, що стануть “ідеологічним” підґрунтям для виконання професійної місії та, зрештою, основою їх буття взагалі.

Необхідність такої роботи виокремлено з відомої філософської істини про те, що буття визначає свідомість, а зміни у свідомості, як відзначають педагоги, корегують і саме буття.

Забезпечення майбутнього педагога ціннісними ресурсами для повноцінного буття в професії нами висвітлено в статтях [6; 7]. Низка наукових гіпотез експлікована завдяки ґрунтовному вивченню модераторів гуманістичного руху в професійній освіті України та Росії (О. Балла, І. Бежа, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, Н. Лосєвої, В. Мазіна, А. Мудрика, А. Орлова, О. Пехоти, В. Сластьоніна, А. Сущенко, Н. Щуркової, Н. Якиманської та ін.).

Однак, на наш погляд, поза експериментальною увагою більшості з названих дослідників залишається проблема орієнтації майбутніх педагогів-професіоналів на самореалізацію в професії. Відсутність відповідної формувальної роботи

під час навчання професії може призвести до того, що студент, по-перше, може так ніколи й не стати педагогом, а по-друге, на етапі адаптації до професії зіткнеться з такою кількістю труднощів, що, не маючи свідомих ціннісних установок, може стати на шлях формального ставлення до своєї праці та учнів.

Отже, орієнтація майбутніх педагогів на професійну самореалізацію може сприяти залученню до системи освіти нового покоління науково-педагогічних кадрів з великою вмотивованістю та бажанням утілити в професійній діяльності завжди унікальні особисті наміри та спосіб буття.

Метою статті є презентація можливостей навчальної діяльності майбутніх педагогів в аспекті формування цінності самореалізації.

Традиційна “лекційно-практична” взаємодія суб’єктів педагогічного процесу вже не раз підлягала науковій критиці. Найбільші й найскладніші дискусії зумовили виникнення суперечностей між:

– високою активністю викладача, пасивністю студентів та очікуванням якісного зростання щодо їх можливостей самореалізації. Звичайно, що для таких очікувань має існувати простір особистісної свободи, самовираження та самовизначення;

– пануванням формалізованих відносин викладача та студентів та очікуванням гармонійного розгортання роботи над спільними суспільно значущими цілями, однією з яких має бути лобювання цінності самореалізації [2; 3; 5].

Абстрагуючись від деструктивної енергії зазначених суперечностей, слід узяти до уваги, що лекції та практичні заняття не самі по собі як форма навчальної взаємодії є застарілими та неефективними. При всій своїй консервативній штучності ця взаємодія, перш за все, залишається зустріччю реальних людей і насичена інтелектуальним напруженням, а отже, містить у собі великі потенційні можливостей до будь-якого формування. У цьому сенсі формування цінності самореалізації багато в чому залежить від типу відносин, які пануватимуть у педагогічному процесі.

З цих очевидних перспектив в основу трансформації діяльності викладачів вищої школи, які брали участь у формувальному експерименті на базі двох університетів м. Запоріжжя, а саме Класичного приватного університету та Запорізького національного університету, нами виведено такі положення:

1. Навчальне середовище повинно мати відкритий та аутентичний характер. Без відкритого “проговорювання” кожним майбутнім педагогом своїх проблем, ставлення до занять, їх змісту налагодити суб’єкт-суб’єктні діалогічні відносини неможливо.

2. Ключовим завданням викладачів має стати створення такого навчального середовища, в якому б суб’єкти педагогічного процесу максимально сприяли виникненню певної конгруентності в думках та словах кожного, дотримуючись демократичної установки щодо толерантності до іншого.

3. Необхідно, щоб за допомогою специфічних навчальних вправ майбутні педагоги включились в аналіз власних стереотипів та позицій щодо самореалізації як безумовної екзистенційної цінності кожної людини.

4. Одна з головних місій викладачів – знайти прийнятний для всіх учасників педагогічного процесу сумісний сенс формування цінності самореалізації,

переконати у великих перспективах самоздійснення при збереженні можливостей альтернативного погляду. У цьому сенсі дуже важливо, щоб наявність альтернативи була усвідомлена й узгоджена всіма студентами й викладачами.

5. Зазначене узгодження має бути результатом повної довіри як до викладача, так і до студента. Останній особливо має відчувати довіру до себе, навіть якщо не завжди вдається бути послідовним та зрозумілим у своїх думках. Точніше, сумнівам мають піддаватися лише продукти роздумів – тези, наведені приклади, аргументи, а не сам студент.

Сумніви й розвинене критичне мислення мають стати нормою навчально-виховного процесу і є дуже важливим аспектом процесу пізнання та пошуку власних істин, але довіра апріорі важливіша, а значить, обов'язкова.

Така позиція одночасно відкриває перспективи для реалізації суб'єкт-суб'єктної позиції всіх учасників педагогічного процесу й унеможливорює існування традиційних студентських “мене повинні навчити”.

Зазначені положення лягли в основу дослідно-експериментальної роботи, в процесі якої нами було змінено техніку викладання навчального матеріалу з дисципліни “Педагогіка” у студентів спеціальностей “Фізичне виховання”, “Мова та література”, “Психологія”, “Соціальна робота” та інших з класичної монологічної форми на лекції-дискусії, лекції-діалоги [8; 9].

Учасниками таких діалогів і дискусій виступають усі присутні на лекціях, а оскільки такі форми взаємодії не передбачають загального схвалення викладацької думки, розгортається простір для вибору студентом близької позиції.

Особливо продуктивними, на наш погляд, були лекції-дискусії за участю фахівців з прикладних галузей педагогіки та психології, що мали специфічну позицію, отриману завдяки великому емпіричному професійному досвідові. Головною проблемою при цьому був підбір надійного й переконливого предмета дискусій, відповідно до специфіки аудиторії, особливостей майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

У цьому сенсі складніше було організувати лекції-діалоги, які передбачали участь двох викладачів одночасно. Ускладнення організаційного та змістовного характеру були породжені економічними особливостями роботи університетів, які не передбачали оплату праці другого викладача під час такої лекції. Однак наші спостереження засвідчили, що в лекціях-діалогах, які проводилися тільки після лекцій-дискусій, тенденція пошуку спільної думки є більш вираженою і такі форми роботи дають можливість експлікувати більш точні узагальнення та висновки, хоча й породжують певні труднощі для викладачів.

Зазначимо, що в подальшій роботі жоден викладач не пошкодував цих зусиль, адже вони дали змогу створити у студентів реальну ситуацію вибору життєвої та педагогічної позиції. Як свідчать проведені нами опитування, такі лекції стають середовищем для формування ціннісних установок на діалогічне спілкування, особисту присутність кожного в “мікропедагогічній” діяльності, розуміння альтернатив.

Логічним продовженням таких лекційних занять стали практичні заняття, де увагу було перенесено на роботу з ретельно підібраними носіями інформації. Значну увагу в цій справі було приділено роботі з електронними

й паперовими текстами, відео- та аудіокліпами. Більшість із них пройшли тривалу сепарацію за рівнем катарсисності та включали в себе досвід усієї світової педагогічної культури [9].

На наш погляд, особливо великий формувальний вплив мав публічний ретроспективний аналіз еволюції головних положень педагогічної думки. Як приклад можна навести практичне заняття зі студентами спеціальності “Англійська мова та література”, на якому на основі наведених положень К. Роджерса [9] було зроблено історичний екскурс у минулі століття, у якому зазначені положення було розглянуто крізь призму думок фундаторів педагогічної науки, а саме: Я. Каменського, І. Гербарта, Я. Корчака [9], – або сучасних педагогів-професіоналів м. Запоріжжя, які мають публічні видання.

У процесі роботи над текстами видатних науковців майбутні педагоги готувалися до виконання власних творчих завдань з аналізу реальних і вигаданих педагогічних ситуацій.

На базі вже відомих інтерактивних методик [9] нами відібрано й апробовано специфічні навчальні вправи, які сприяють виникненню у студентів потреби знайомитися, обмірковувати та використовувати у своїй навчальній та навчально-професійній діяльності інформацію науково-методичного характеру.

Подальший захист ідей, до яких майбутній студент поступово залучається, розкриває потужні можливості “змагального” потенціалу, адже кожному студентові доводиться обирати для уболівання свою “команду” (чи то команда “гуманістів”, яка підтримує ідеї І. Беха [4], чи то команда “продуктивістів”, що лобює ідеї І. Підласого).

Аналіз нашої емпіричної практики доводить, що на шляху засвоєння й обирання студентами тих чи інших цінностей перед майбутніми педагогами найчастіше постають проблеми особистісних стереотипів, установок та реакцій, адже “змагання” завжди відбирає в людини максимальну кількість енергії.

Потужні та глибокі інтелектуальні дискусії за своєю суттю розгортають перед майбутніми студентами потребу в розвитку вельми важливих професійних умінь, як-от:

- володіння своїми емоційними станами або ж їх конструктивне використання;
- вільне звернення до аудиторії та адекватне сприйняття критики й успіхів;
- використання власного досвіду та знань у “квазіпрофесійних” умовах;
- створення середовища для спілкування та взаємодії з іншими людьми з позитивною інтелектуальною напруженістю;
- управління психологічними напруженнями та міжгруповими конфліктами тощо.

Звичайно, що цей перелік можна продовжити, а ідея отримати всі перелічені якості завдяки дворічній навчальній роботі в задекларованому в навчальному плані обсязі аудиторних і самостійних годин може характеризуватися як надто утопічна, але наші спостереження та результати бесід довели, що здійснені навчальні трансформації детермінували можливість усвідомлення майбутніми педагогами особистісної та професійної значущості емпатії, особистої рефлексії, діалогічного спілкування. Те саме можна відзначити й про

групу викладачів кафедр педагогіки та психології, які брали участь у формувальній роботі в межах виконання професійних обов'язків.

Суттєві зміни в якості зворотного зв'язку зі студентською аудиторією, які були викликані впровадженням нашої експериментальної моделі навчання майбутніх педагогів, здійснили зрушення у змісті особистісних і фахових цілей: від бажання, щоб студенти дізналися про “щось” і “якось”, пов'язане з їх майбутньою професією, до ситуації, коли майбутні педагоги переживають первинний професійний катарсис, мають у мотиваційній сфері нову інерційну доміную.

Ця очікувана різниця в підходах до викладання, за нашим спостереженням, детермінувала в багатьох випадках виконання студентами відповідних до власної програми самореалізації, аутентичних, реальних, професійно спрямованих дій. Заглиблення студентів у роботу над власною професійною Я-концепцією в умовах публічної, інтерактивної, інтелектуальної взаємодії дало студентам змогу вийти з полону пересічного мислення, окресленого межами ситуації та реального буття, надало їм поштовху до зростання впевненості не тільки в собі, а й у своєму професійному виборі.

Висновки. Як свідчать дані використаних методів оперативної діагностики – опитування, бесіди, анкетування студентів, які брали участь в експерименті, – результати достовірно перевищують аналогічну динаміку в контрольних групах. На наш погляд, це є достатньо переконливим фактом ефективності нашого формувального впливу й підтвердженням гіпотези про те, що для формування цінності самореалізації у майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки необхідно є гуманізація навчальних і навчально-професійних відносин у системі “студент-студент” та “студент-викладач”. Адекватними поставленому завданню видались трансформації навчальної діяльності студентів на лекціях та практичних заняттях, актуалізація інноваційних форм навчання (тренінги, ділові ігри), стимулювання автономної роботи студента зі своєю професійною Я-концепцією шляхом включення до самопізнання, самопостереження та самодослідження.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Вища освіта України на шляху радикальних змін / В.П. Андрущенко // Вища освіта України: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжн. наук.-практ. конференції. – К., 1996. – Ч. 1. – С. 6–8.
2. Балл Г.О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 21–34.
3. Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога / Є.С. Барбіна // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1994. – Вип. 17. – С. 27–29.
4. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих технологій / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 4–8.
5. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутніх вчителів: Теоретичний та методичний аспекти / В.М. Гриньова ; Харків. держ. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : Основа, 1998. – 298 с.
6. Гришко Ю.А. Гуманістично орієнтовані підходи до професійної діяльності викладача вищої школи / Ю.А. Гришко // 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. 111–116.
7. Гришко Ю.А. Теоретичні основи збагачення гуманістичного змісту педагогічної діяльності викладача вищої школи / Ю.А. Гришко // Педагогіка і психологія формування

творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 40. – С. 122–126.

8. Євтух М.Б. Культурологічні основи підготовки майбутнього вчителя / М.Б. Євтух, Г.П. Шевченко // Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. – К. : КДПШЯ, 1991. – С. 5–7.

9. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2008. – 344 с.

10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.А. Слостенин. – М., 1997. – 29 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2014.

Гришко Ю.А., Гончаренко С.Ф., Петрова Г.М. Развитие ценностных установок на самореализацию в педагогической деятельности будущих преподавателей и учителей

В статье рассматривается проблема развития ценностных установок на самореализацию в педагогической деятельности будущих преподавателей и учителей общеобразовательных учебных заведений. Показано, что отсутствие соответствующей формирующей работы во время обучения профессии может привести к деструктивным последствиям. Рекомендованы трансформация учебной деятельности студентов на лекциях и практических занятиях, актуализация инновационных форм обучения (тренинги, деловые игры), стимулирование автономной работы студента со своей профессиональной Я-концепцией через включение к самопознанию, самонаблюдению и самоисследованию.

Ключевые слова: гуманизация, лекции-дискуссии, лекции-диалоги, самореализация, ценностные установки, Я-концепция.

Grishko Y., Goncharenko S., Petrova G. The value aims development at the self-realization in the future professors and teachers' activity

The problem of the value aims development at the self-realization in the future professors and teachers' activity is regarded in the given article.

The future teacher's provision with value resources for real being a teacher is represented through the number of scientific hypotheses, which were explicated due to the careful research of the humanitarian trend moderators in the Ukrainian and Russian professional education.

It is well-known that the absence of the correspondent creative work during the professional education can lead to a student's fail in his/her desire to become a teacher. A student can face a great number of difficulties and this fact can cause irresponsible attitude to the job and the pupils.

The aim of the article is to present the possibilities of the future teachers' academic activity as for the aspect of the self-realization value formation. The following practical and theoretical contradictions can prevent from this formation. They are:

– *high teachers' activity and low students activity. The teachers' expectation of the quality increasing of the students' self-realization possibilities should be based on the personal independence, self-expression and self-determination;*

– *the formalized relationships between the teacher and the students are prevailing; on the contrary the atmosphere of harmonic work progress aimed at the common task must be present in this progress, and one of these tasks is the self-realization value lobbying.*

It has been demonstrated, that the absence of the correspondent creative work during the professional education can result in destructive consequences. The academic students' activity transformation at the lectures and practical classes, innovation educational forms (trainings, business games) actualization and the stimulation of the autonomic student's work by means of the professional self-concept through the self-research, self-observation and the self-studying are sure to be recommended.

Key words: humanization, lecture-discus, lectures, dialogues, self-actualization, values, self-concept.

ПОДКАСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

У статті висвітлено формування професійної компетентності сучасних фахівців в аспекті використання в навчальному процесі такої інтернет-технології, як подкаст. Закцентовано на сфері використання цієї інтернет-технології у навчальному процесі. Визначено дидактичний потенціал подкастів, які використовуються з освітньою метою. Розкрито сутність навчання за допомогою подкастів. Визначено чинники, котрі детермінують ефективність використання подкастів як сучасної інноваційної освітньої інтернет-технології. Також з'ясовано основні переваги дидактичного використання електронної пошти як сучасного засобу комунікації. Виокремлено низку ситуацій, типових для роботи викладача в системі електронного навчання. Водночас сформульовано цілі використання у навчальному процесі подкастів. Визначено педагогічні умови використання подкастів у навчальному процесі.

Ключові слова: інтернет-технологія, подкаст, професійна компетентність, навчальний процес, засіб комунікації.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається суттєвий вплив на нього інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які використовуються в усіх сферах людської діяльності. Вони сприяють забезпеченню поширення інформаційних потоків у суспільстві, що має своїм наслідком утворення глобального інформаційного простору. Комп'ютеризація навчання є невід'ємною та важливою складовою цих процесів.

Діапазон використання комп'ютера в навчальному процесі є достатньо широким й охоплює ті сфери, які пов'язані безпосередньо з навчанням. Він варіюється від тестування сучасних фахівців, обліку їхньої успішності, ведення характеристик аж до гри. У навчальному процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два напрями комп'ютеризації навчання. У першому випадку засвоєння знань, навичок і вмінь сприяє усвідомленню можливостей комп'ютера, а також його використання при розв'язанні різних завдань, іншими словами, приводить до опанування комп'ютерною грамотністю. У другому випадку комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Зазначені два напрями й утворюють основу комп'ютеризації навчання як соціального процесу [7, с. 9].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці практично відсутні дослідження, в яких розкрито потенційні можливості використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В.А. Адольфа [1], О.Б. Зайцевої [5], І.Ф. Ісаєва [6] та ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості про-

фесійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях як вітчизняних (А.А. Вербицький [3], Т.П. Вороніна [4], К.К. Колін [7] та ін.), так і зарубіжних учених (Д. Белл [2], А. Тоффлер [17] та ін.).

Мета статті – розкрити, як відбувається в навчальному процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців за допомогою використання такої інтернет-технології, як подкаст.

З'явившись порівняно нещодавно (у 2004 р.), подкасти, котрі є звуковими або відеопередачами в Інтернеті, завойовують дедалі більшу кількість слухачів, які використовують їх із різною метою, в тому числі й навчальною. Подкасти використовують у блогах люди із різних країн для спілкування й обміну будь-якою інформацією [8, с. 143]. Як правило, вони мають певну тематику й періодичність видання. Зазначені інтернет-технології нового покоління дають змогу користувачам Всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати в ній аудіо- й відеопередачі [12; 13; 14]. Подкасти (від англ. *podcast* або *podcasting*) є, по суті, аудіоблогами. Англійське слово *podcast* походить від слів *I-Pod* (MP3-плеєр) і трансляції (радіомовлення, радіотрансляція) [16]. На відміну від звичайного телебачення або радіо, подкаст дає змогу прослуховувати аудіофайли й переглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для користувача час. Соціальний сервіс подкастів уможливорює як прослуховування чи перегляд користувачами мережі Інтернет уже розміщених раніше подкастів, так і створення ними своїх власних подкастів на будь-які теми. За тривалістю вони можуть бути від декількох хвилин до декількох годин [12, с. 68; 14, с. 9].

Аудіоблоги / подкасти – це ті самі мережеві щоденники, лише з аудіофайлами у форматі MP3. Подкастинг репрезентує створення та поширення аудіофайлів у MP3-форматі в мережі Інтернет, які можна слухати в режимі онлайн або завантажити в MP3-плеєр [16].

Подкасти поширюються переважно на основі замовлення. Зміст більшості популярних подкастів найбільше схожий на випуски радіопередач. Однак основна відмінність подкасту від живого мовлення полягає в тому, що, завантаживши свіжий випуск, його можна прослухати у зручний час у зручній обстановці [8, с. 143].

У системі подкастингу дані не потрібно завантажувати із сайту окремо й постійно контролювати, чи з'явилося щось нове на тому чи іншому сайті. Нова інформація автоматично завантажується на комп'ютер або MP3-плеєр. Для цього слід інсталювати відповідне програмне забезпечення, наприклад, *ITunes* або *Juice*, яке регулярно перевірятиме сайти й завантажуватиме нові аудіо- чи відеофайли [9, с. 79].

Технічно подкастинг не є революційним. Цей процес репрезентує просте впровадження мультимедіа-контенту (аудіо або відео) у RSS-канал. Але

щодо своїх можливостей, подкастинг є синтезом переваг Інтернету та радіо (а іноді й телебачення), і вже сьогодні видно, що в найближчому майбутньому подкастинг матиме значний вплив на наше життя.

Саме у стандартизації на основі протоколу *RSS* і полягає принципова відмінність подкастингу від інших способів поширення цифрового аудіо й відео. Така стандартизація уможлиблює уніфікування створюваних різними авторами програм незалежно від конкретного їхнього змісту. Наявність єдиної форми подання аудіо- і відеопрограм є тим ключовим чинником, який визначає успіх подкастингу та постійно збільшує число слухачів і авторів подкастів. Іншою, не менш значущою відмінною рисою є динамічний характер подкастингу, тобто періодичність, або серійність, програм. Це не схоже на одноразову публікацію будь-яких мультимедійних матеріалів. Ще одна важлива причина поширення подкастингу полягає в тому, що всі програми є принципово безкоштовними для слухачів, а процедура замовлення є доволі простою. Наявність цих характеристик подкастингу, котрі є надзвичайно привабливими як для авторів, так і для слухачів, у свою чергу, стимулювала змістове розмаїття та багатство наявних і нових подкастів [8, с. 143].

Подкасти мають свої характеристики, котрі слід враховувати при розробленні методики навчання іноземних мов на основі подкастів. До цих характеристик належать можливості [11, с. 130]: а) розміщення в мережі Інтернет індивідуальних подкастів користувачів; б) створення особистої зони кожним автором подкасту, котра є необхідною для організації мережевого обговорення змісту подкасту; в) організації мережевого обговорення змісту подкаста в особистій зоні користувача сервісу за допомогою мікроблога або веб-форуму; г) створення та модерації особистої зони, котрі здійснюються автором подкасту; д) розміщення повідомлень при організації мережевого обговорення змісту подкасту, котре відбувається хронологічно (як у блозі або на форумі). Користувачі не можуть вносити зміни у зазначені повідомлення; е) доступності, котра виявляє себе в тому, що опублікований на сервері подкаст може бути переглянутий / прослуханий будь-яким зареєстрованим користувачем.

Виокремлюють три основних типи подкастів [15, с. 130–131]: 1) аудіо-подкаст; 2) відеоподкаст; 3) скрінкаст – нове явище, котре спростило навчання через Інтернет. Сутність скрінкаста полягає в тому, що за допомогою спеціальної програми записуються дії на екрані комп'ютера разом із аудіокоментарями, що ідеально використовується для пояснень у комп'ютерних програмах.

Можна також розподілити подкасти на подкасти організацій (радіостанцій, університетів тощо) та приватні подкасти блогерів.

Існують різні типи подкастів [16]: 1) автентичні подкасти (файли із записом носіїв мови); 2) подкасти, створені викладачами для своїх студентів; 3) студентські подкасти.

Виокремлюють такі основні жанри подкастів [10, с. 92]: аудіоблоги (аналог онлайн-щоденника), музика, техніка, комеді-подкаст, аудіокниги, освітні подкасти, інтерв'ю, новини, політика, радіовистави й радіоішоу, спорт, ігри.

Використання подкастів у навчанні різних видів діяльності сприяє [10, с. 92]: підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов; появі вибору у відборі цікавого фонетичного матеріалу; формуванню навичок аудіювання та здатності сприймати різні стилі мовлення з різними акцентами й інтонаціями; вдосконаленню навичок говоріння, котре стимулює обговорення тем, розширюючи тим самим кругозір сучасних фахівців.

Подкасти відкривають перед сучасними фахівцями низку можливостей. Так, зокрема, будь-який фахівець може записати свою промову на сайті, використовуючи певні технічні засоби, а також розмістити звукові файли, записані в інших програмах (наприклад, *Audacity* та *HandyBits*), або з диска, але в *MP3*-форматі. Крім того, подкасти можна використовувати як автентичні аудитивні матеріали для вдосконалення навичок аудіювання [16].

Також інтеграція подкастів до навчального процесу [8, с. 145]: а) дає змогу студентам удосконалювати навички аудіювання та читання; б) забезпечує реальну необмежену аудиторію для студентських робіт, що підвищує мотивацію та відповідальність студентів за зміст цих робіт; в) знайомить студентів із мережевими ресурсами, котрі пропонують багато цікавої і корисної інформації із виучуваних тем, за допомогою яких студенти розв'язують поставлені викладачем завдання; г) стимулює обговорення тем і дискусії виучуваною мовою у позанавчальний час.

У цілому, технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи над аудіотекстом і має чітку послідовність у діях викладача та майбутніх фахівців: попередні інструктаж і завдання; процес сприйняття й розуміння інформації подкасту; завдання, котрі контролюють розуміння почутого тексту. Добираючи чи розробляючи вправи до подкастів, спрямовані на формування аудитивних навичок і розвиток умінь аудіювання, слід урахувувати рівні складності різних типів завдань [10, с. 93].

Так, для відпрацювання усного мовлення при роботі з подкастами можна використовувати діалогові аудіо- чи відеофрагменти, після прослуховування / перегляду котрих викладач ставить завдання передати письмово почуте (тобто, по суті, створити скрипт). Створивши власний скрипт і звіривши його з оригіналом, можна попрацювати з лексикою (словами), зробити літературний переклад уривку, що забезпечує пасивне запам'ятовування слів унаслідок багаторазового звертання до них.

Забезпечують подкасти й підґрунтя для творчості сучасних фахівців: створивши подкаст із "німим" відеоматеріалом, можна запропонувати точно відтворити манеру говорити й інтонацію героя, слова та мовленнєві обороти, котрі він використовує, або створити нову, власну озвучку сюжетного епізоду (намагаючись, аби підібрана озвучка відповідала міміці мовців) [15, с. 131–132].

Дедалі більше освітнього контенту створюється й публікується у вигляді подкастів, і викладачі та студенти мають прямий доступ до автентичного аудіо- та відеоматеріалу. Викладачі самі легко можуть створювати подкасти зі щоденними домашніми завданнями й публікувати їх на веб-сайті з потоком *RSS*. Студенти можуть замовити цей потік вдома й синхронізувати свої завдання, беручи їх із собою куди завгодно.

Студенти, у свою чергу, також можуть створювати та публікувати контент для своїх викладачів або інших студентів. Таким чином, подкасти передбачають участь не лише викладачів. До їхнього створення можуть і мають активно залучатися й самі студенти. Участь студентів, не в останню чергу, мотивована тим фактом, що у викладача не завжди є можливість індивідуальної роботи зі студентами в аудиторії, а їхню самостійну роботу з різних причин важко контролювати. У зв'язку з цим використання такої передової технології, як подкасти, в позааудиторній роботі привело б до вищої успішності. Насправді за такої обопільної роботи відбувається активне сприйняття студентами навчального матеріалу: вони створюють свої подкасти, котрі слухають як викладачі, так й інші студенти. Це можуть бути й виконання конкретних завдань, і роздуми на прослухані теми, й питання за матеріалами лекції. Особливо актуальним такий підхід є при існуванні різнорівневих мовних груп, коли доводиться орієнтуватися на середнього слухача, у результаті чого страждають як слабкі, так і сильні студенти. Регулярне створення подкастів студентами дало б викладачеві забезпечити індивідуальний підхід у навчальному процесі, а студентам набуті впевненості й можливості подальшого зростання, що в цілому підвищило б якість освіти [8, с. 147].

В Інтернеті існують спеціальні сервери подкастів. Найефективніший спосіб знайти необхідний подкаст – це звернутися до директорії подкастів, обрати цікаву категорію і переглянути список подкастів, доступних до завантаження [11, с. 131]. Для тих, хто вивчає англійську мову директорія подкастів розміщена за адресами www.podomatic.com, www.bbc.co.uk, німецьку мову – www.podcast.de, французьку мову – www.worldlanguagespodcasting.com/wlangp/french.php.

Найідеальнішою платформою для впровадження подкастів у навчальний процес є вивчення ІМ. Більше того, можна говорити навіть про те, що у процесі вивчення іноземних мов уможлиблюється максимально повне розкриття потенціалу цієї технології, оскільки мова як засіб передавання інформації у цьому контексті є водночас й об'єктом вивчення. Нині оволодіння мовою відбувається значно швидше, якщо сучасні фахівці отримують великий обсяг інформації за обмеженого набору тем, кількість яких згодом поступово збільшується. Крім того, слід наголосити, що регулярне аудіювання тексту має системний ефект на всі інші навички сучасних фахівців, у тому числі й на загальну грамотність, і на здатність не лише сприймати ІМ, а й висловлюватися нею.

Говорячи про подкасти як про “гібрид радіо й Інтернету”, слід отримати з нього велику користь у процесі вивчення іноземних мов, оскільки подкаст є одним із могутніх сучасних мультимедійних засобів навчання. Також він є дуже зручним у використанні. Автентична аудіо- та відеоінформація йде постійним потоком. Її можна слухати в реальному часі або ж записати на будь-який носій, де вона може бути багато разів відтворена. І це є явною перевагою використання подкастів у реалізації мети навчання – формування комунікативної компетентності.

Освітні подкасти, присвячені вивченню іноземних мов, дають змогу розв'язати цілу низку методичних завдань, серед яких виокремлюють форму-

вання аудитивних навичок і вмінь розуміння іншомовного мовлення на слух, формування й удосконалення слухо-вимовних навичок (звикання до “чужого, іншомовного” мовлення), розширення та збагачення лексичного словника, формування й удосконалення граматичних навичок, розвиток умінь говоріння й писемного мовлення. Однак найприйнятнішим і найреалістичнішим завданням використання подкастів із навчальною метою залишається розвиток рецептивних аудитивних навичок при роботі з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом і вмінь розуміння іншомовного мовлення на слух – відокремлювати головне від другорядного, визначати тему повідомлення, членувати текст на смислові фрагменти, встановлювати логічні зв’язки, виокремлювати головну думку, сприймати повідомлення в певному темпі, певній тривалості, до кінця без пропусків. Все це готує сучасних фахівців до ситуацій реального спонтанного спілкування [15, с. 129–130].

Навчити сучасних фахівців розуміти усне мовлення є однією із найважливіших цілей навчання. Якщо на занятті викладач не користується аудіо-записами, нехай навіть цей викладач є носієм мови й досконало володіє мовою, його студенти навряд чи будуть готовими до розуміння усного мовлення за межами аудиторії. Грамотне ж використання аудіоматеріалів може значно сприяти підготовці сучасних фахівців до ситуацій реального спілкування та зняти можливі складнощі. Без оволодіння таким видом діяльності, як аудіювання, неможливо вивчити мову й користуватися іншомовним мовленням на тому рівні, котрий є необхідним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Використання подкастів є дуже ефективним для розвитку навичок аудіювання. По-перше, звуковий матеріал, пропонований у подкастах, можна “скачати” й потім використовувати на заняттях неодноразово з будь-якими завданнями. По-друге, сучасним фахівцям пропонується можливість слухати носіїв мови. Подкасти є ефективними в тому, що вони дають змогу “звикнути” до “чужого мовлення”. Водночас вони є ще й зручними, оскільки не треба ходити й регулярно перевіряти сайт у пошуках оновлень, оскільки на подкаст можна зробити замовлення. Подкасти краще обирати з цікавої тематики. Методика, за якої сучасні фахівці багаторазово слухають різні тексти на цікаву для них тему, сприяє глибокому й усвідомленому розумінню виучуваної мови. Ця методика вимагає поступової зміни тем, що тягне за собою розширення мовної компетенції в цілому [8, с. 144–145].

Висновки. Таким чином, доходимо висновку про те, що використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі й інтернет-технологій, з метою формування професійної компетентності сучасних фахівців дає змогу організувати як індивідуальну, так і колективну форми роботи, сполучаючи в собі функції засобу спілкування, а також інструменту інформаційної та технічної підтримки діяльності викладача й сучасних фахівців. Виявлення й опис переваг і недоліків використання інформаційно-комп’ютерних технологій у навчальному процесі має перспективу в дослідженні особливостей використання інших інтернет-технологій, зокрема, блогів, вікі, електронної пошти, форумів, чатів тощо під час формування професійної компетентності сучасних фахівців.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. Выявление уровня информационной компетентности выпускников общеобразовательных учреждений / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова, О.А. Гумеров // Информатика и образование. – 2007. – № 5. – С. 116–119.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Воронина Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т.П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.
5. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области “Технология” / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.
6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 207 с.
7. Колин К.К. Информационное общество / К.К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
8. Краснова Т.И. Использование подкастинга в преподавании иностранного языка / Т.И. Краснова // Прикладная филология: идеи, концепции, проекты : сб. статей VI Междунар. науч.-практ. конф. – Томск : Изд-во ТПУ, 2008. – Ч. 1. – С. 142–149.
9. Палкова А.В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / А.В. Палкова // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2012. – С. 69–85.
10. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку / Б.С. Салин // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4 – С. 91–93.
11. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / А.Г. Соломатина // Вестник Томского государственного университета. Серия: Язык и культура. – 2011. – №2 (14). – С. 130–134.
12. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку на основе новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М. : Глосса-Пресс; Феникс, 2010. – 177 с.
13. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009а. – № 3. – С. 26–31.
14. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009б. – № 6. – С. 8–11.
15. Тихонова Е.В. Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции Интернет-технологий в лингвообразовательное пространство / Е.В. Тихонова // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : сб. матер. V Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. – М. : РГСУ, 2011. – С. 127–140.
16. Яценко Ю.С. Подкасты в учебном процессе [Электронный ресурс] / Ю.С. Яценко // Мастер-классы для преподавателей английского языка. – Режим доступа: http://internetineflt.narod.ru/МК_1_3.html.
17. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2014.

Данилюк С.С. Подкаст как средство формирования профессиональной компетентности современных специалистов

В статье освещено формирование профессиональной компетентности современных специалистов в аспекте использования в учебном процессе такой интернет-техно-

логии, как подкаст. Внимание акцентировано на сфере использования этой интернет-технологии в учебном процессе. Кроме того, определен дидактический потенциал подкастов, используемых в образовательных целях. Раскрыта сущность обучения с помощью подкастов. Определены факторы, детерминирующие эффективность использования подкастов как современной инновационной образовательной интернет-технологии. Также выяснены основные преимущества дидактического использования подкастов как современного средства коммуникации. Выделен ряд ситуаций, типичных для работы преподавателя в системе электронного обучения. Одновременно сформулированы цели использования в учебном процессе подкастов. Определены педагогические условия использования подкастов в учебном процессе.

Ключевые слова: интернет-технология, подкаст, профессиональная компетентность, учебный процесс, средство коммуникации.

Danylyuk S. Podcast as a Means of Formation of Modern Specialists' Professional Competence

The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as podcasts in the educational process. Attention is focused on the sphere of usage of this Internet technology in the educational process. Podcasts give an opportunity to listen to audioprograms and watch videoprograms not on air, but at any convenient for the user time. The social service of podcasts enables both listening and watching by users of posted earlier podcasts in the Internet, or create their own podcasts on any topic. Besides, the didactic potential of e-mail, which is used for educational purposes, is defined. Using podcasts in teaching a variety of activities contributes to: enhancing of motivation for learning foreign languages, the emergence of choice in the selection of interesting phonetic material, the skills of listening and the ability to accept a variety of styles of speech with different accents and intonations, improving the speaking skills, which stimulates discussion of topics, expanding thereby the horizons of future philologists. The essence of learning with the help of podcasts is revealed. The factors that determine the effectiveness of using podcasts as a modern innovative educational Internet technology are outlined in the article. The main advantages of the didactic usage of podcasts as a modern means of communication are also found out. In particular, any student may record his voice on site using a number of technical means and also to place sound files stored in other applications, or from the disk, but in MP3-format. Furthermore, podcasts can be used as authentic materials to improve modern specialists' auditory skills. A number of situations, typical of a teacher's work in the system of e-learning, is singled out. Simultaneously aims of usage of podcasts in the educational process are formulated. Pedagogical conditions of usage of podcasts in the educational process are defined.

Key words: internet technology, podcast, professional competence, teaching process, a means of communication.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано організаційно-педагогічні умови та засоби компетентісно орієнтованого управління. Обґрунтовано та розкрито можливості використання ідеї інтеграції знань; організації контекстного навчання; активізації навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженості між змістом професійної підготовки, її технологічним і науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів; організації навчального процесу на засадах андрагогіки.

Ключові слова: компетентісно орієнтоване управління, професійна підготовка, контекстне навчання, рефлексивне середовище.

Реформування системи вищої освіти, що відбувається в процесі становлення демократичної держави України, слугує підготовці високопрофесійних фахівців, здатних забезпечити розвиток держави. В умовах приєднання України до європейського освітнього простору підготовка майбутніх фахівців потребує суттєвої модернізації шляхом переосмислення мети й результату освіти, оновлення змісту професійної підготовки шляхом запровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, розроблених на засадах компетентісного підходу, оновлення управлінських механізмів у вищому навчальному закладі.

Компетентісно орієнтоване управління підготовкою майбутніх фахівців є складною системою [1], ефективне функціонування та розвиток якої можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов і засобів ефективного управління є найважливішим завданням з досягнення цілей управління.

Метою статті є аналіз реалізації організаційно-педагогічних умов і засобів ефективного компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Визначення комплексу умов і засобів ефективного компетентісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців здійснювалося нами з урахуванням вимог суспільства та особистості до результату підготовки, наукових досягнень у галузі вищої освіти, андрагогіки та педагогічного менеджменту, а також специфіки цього виду управління [2; 3].

Організаційно-педагогічні умови забезпечують наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії та практики, урахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців, на нашу думку, належать такі: інтеграція знань; організація контекстного навчання; активізація навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним і науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку студентів; організація навчального процесу на засадах андрагогіки. Проаналізуємо можливості їх використання у процесі впровадження моделі системи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців [4].

Прикладом використання ідеї інтеграції знань при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців слугувало застосування методу проектів, який дав змогу актуалізувати наявні в студентів знання й навички з різних дисциплін. Проект – засіб перетворення дійсності, який характеризується рівнем активності проєктантів, потребами в ресурсах і результатами. Педагогічний проект – комплекс дій студентів, спрямованих на створення творчого продукту.

Усі проекти, у яких брали участь студенти, можна поділити таким чином:

- за домінуванням у проекті діяльності: дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний (практико-орієнтований), ознайомлювальний тощо;
- за предметно-змістовими галузями: монопроекти (в межах однієї предметної галузі), міжпредметні;
- за кількістю учасників і характером контактів у проекті: індивідуальні, групові, колективні, міжнародні та ін.;
- за тривалістю виконання проекту: коротко-, довгострокові.

Використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців порівняно з традиційними методами мало низку переваг: 1) процес навчання студентів був максимально наближеним до практики; 2) студенти нагромаджували досвід включення в самостійну професійну діяльність; 3) суб'єкти навчання були поставлені перед необхідністю знаходити й приймати оптимальні рішення; 4) відбувалося творче засвоєння необхідної інформації.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях опанування студентами фаховими дисциплінами був різноманітним. В окремих випадках тематика визначалася з урахуванням складності конкретної теми модуля та природних професійних уподобань, інтересів і здібностей студентів. В інших – тематика проектів, особливо призначених для позааудиторної діяльності, була запропонована самими студентами. Так, із запропонованої тематики проектів з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” найбільший інтерес студенти виявили до проектів “Сутність і специфіка професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи” та “Професійно-особистісні якості викладача вищої школи”.

Для визначення тематики та відбору проектних завдань нами було рекомендовано викладачам скористатися класифікацією проектів (табл.) відповідно до особливостей конкретної фахової дисципліни.

Класифікація проектів

Основа класифікації	Типи проектів
За характером використання умінь	Дослідницький; організаторський; комунікативний; пізнавальний; ігровий; прогностичний; виховний; методичний; інформаційний
За рівнем самостійності виконання	Виконуваний спільно з викладачем; виконуваний спільно з викладачем та іншими студентами; виконуваний спільно з іншими студентами; виконуваний самостійно
За місцем виконання	Аудиторний; позааудиторний; частково в навчальний і позанавчальний час
За кінцевим результатом (продуктом)	План; програма; модель; звіт; доповідь

Проектна діяльність студентів під керівництвом викладачів реалізовувалася і в позанавчальний час у межах залучення до роботи Лабораторії управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Результати виконаних студентами проектів, подані у вигляді письмових доповідей, моделей, звітів, програм, оформлювалися у “портфоліо” – папці навчальних досягнень, яка використовувалася ними під час професійної підготовки.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки забезпечувалася використанням відповідних форм і методів навчання, проблемних ситуацій у їх предметній та соціальній неоднороззначності та суперечливості, діалогізації навчання.

Як провідна форма навчання для формування когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення ними фахових дисциплін застосовувалася лекція, що було зумовлено як відсутністю сучасних підручників та посібників з окремих фахових дисциплін, так і можливістю викладача донести до студентів результати власних, “найсвіжіших” наукових досліджень.

Андрагогічна модель навчання [5; 6], яка використовувалася під час професійної підготовки магістрантів, передбачала проведення лекцій за участю студентів, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-конференцій.

Під час проблемної лекції знання та способи діяльності не передавалися студентам у готовому вигляді, а набувалися ними в процесі творчої самостійної діяльності за допомогою створення й вирішення проблемних ситуацій. Для цього лекційний матеріал розподілявся на декілька відносно самостійних частин (блоків), кожна з яких містила певну проблемну ситуацію. Формулювання проблеми, її комплексний аналіз приводили до пошуків можливих шляхів її вирішення.

Під час лекційного заняття обговорювалися наявні й перспективні засоби розв’язання поставленої проблеми, робилися висновки щодо оптимальності таких засобів у конкретних умовах. Так, наприклад, на лекції “Поняття феномену діяльності та її моделювання” з дисципліни “Моделювання діяль-

ності фахівця” як проблемну ситуацію було визначено обґрунтування необхідності моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця. Для цього запропоновано виокремити сутнісні характеристики моделі як науково-практичного феномену, проаналізувати нормативні документи, в яких подано модель діяльності фахівця. Під час лекції за участю студентів формулювався висновок про актуальність впровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців; доцільність опису вимог до діяльності фахівця, поданих як модель, у термінах компетентності та компетенцій.

Таким чином, за допомогою використання системи проблемних ситуацій як одиниць роботи викладача та студента реалізовувалося контекстне навчання, яке забезпечувало трансформацію навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета й результатів на професійні; створювало психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Це супроводжувалося розвитком мислення студентів, організацією діалогічного спілкування, виникненням системи інтелектуальних і соціальних відносин, у яких студент формувався як професіонал.

Лекція за участю студентів організувалася як активне, вільне й відкрите обговорення її питань. Схема такої лекції не просто пропонувалася викладачем, а створювалася спільно зі студентами. Під час такої лекції кожний мав можливість відчувати себе і педагогом, і студентом. Це давало студентам змогу актуалізувати наявний досвід та здобуті знання, обмінятися досвідом зі студентами-колегами. Найбільшою популярністю серед магістрантів педагогіки вищої школи користувалася лекція-дискусія як один з її видів. Так, на лекції “Структурний аналіз педагогічної компетентності” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” була організована дискусія щодо необхідності формування в процесі професійної підготовки ключових компетентностей та основних професійно значущих якостей викладача вищої школи. Доцільність широкого використання методу дискусії в навчанні дорослих, на нашу думку, зумовлена тим, що студенти, ґрунтуючись на власних знаннях і життєвому та професійному досвіді, можуть не лише обґрунтовувати, а й відстоювати власну думку, наводячи приклади із життя. Проведення лекцій-дискусій також впливало на розвиток комунікативних якостей студентів, їх уміння коректно вести діалог.

Проведення лекцій-конференцій передбачало завчасне повідомлення студентам тематики й мети такого заняття, формулювання проблем і завдань, які потребують вирішення, створення міні-груп (по 2–4 особи) та розробку програми дослідження для кожної з них. Так, при проведенні лекції-конференції “Наукові погляди на компетентність особистості” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” магістранти педагогіки вищої школи доповідали за своїми науково-дослідними розробками з цієї теми. Використання лекцій-конференцій формувало науково-дослідну компетентність магістрантів, готувало їх до виконання магістерського дослідження.

Формування діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності студентів відбувалося переважно у процесі проведення семінарських і практичних занять, диференційованої самостійної роботи. Під час цих занять, як і під час лекцій, особливу увагу було приділено організації квазіпрофесійної діяльності магістрантів [7], яка використовувалася для засвоєння способів майбутньої професійної діяльності шляхом застосування проблемних педагогічних ситуацій та імітаційних ігор. Для цього на семінарських заняттях широко використовувався кейс-метод.

Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики. Ситуації обговорюються під час відкритої дискусії, що сприяє виробленню у майбутніх фахівців навичок прийняття рішення. Кейс завжди моделює конкретну професійну ситуацію. Так, при проведенні семінарського заняття на тему “Структурний аналіз педагогічної компетентності” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” використовувалися відеокейси, записані самими студентами, з проблемними ситуаціями, в яких вони опинялися при здійсненні педагогічної діяльності. Після перегляду відео-кейсів викладач пропонував для обговорення студентами такі проблемні запитання:

Які проблеми при проведенні заняття Ви помітили?

Яка Ваша думка з приводу виникнення проблемної ситуації?

Чи типова така ситуація у вищому навчальному закладі?

Чи траплялася така ситуація з Вами?

Які шляхи вирішення цієї проблеми?

Викладач стимулював пропозицію різних думок, які спрямовувалися в потрібний контекст.

Використання кейс-методу давало змогу вирішити комплекс таких завдань:

- перетворення й інтеграція знань, отриманих студентами під час вивчення окремих тем, використання їх для розв’язання практичних завдань;
- концентрування уваги на конкретних професійних завданнях, умовно виділених із усього різноманіття проблем реальної професійної діяльності;
- здійснення аналізу, оцінювання й коригування прийнятих рішень при розв’язанні конкретної проблеми;
- формування професійно значущих якостей (комунікативності, емпатійності, тактовності, емоційної зрілості, рефлексивності тощо) магістрантів педагогіки вищої школи;
- підвищення інтересу студентів до навчальних занять, спонукання їх до самовдосконалення.

Під час проведення семінарських занять також використовувалася технологія “малих груп” – спільної розумової діяльності груп студентів кількістю від 3 до 10 осіб, які розв’язували професійно значущі завдання або проблеми. Групова робота магістрантів полягала у продукуванні колективного мислення, що ініціювало використання комунікацій між членами групи, поділ “повноважень”, обговорення, рефлексію тощо. Ця технологія давала змогу розподіляти працю, використовувати механізм змагання. Унаслідок цього був отримуваний

синергетичний ефект, який полягав у тому, що результати роботи групи перевищували просту суму результатів роботи її окремих членів.

Особливості технології “малих груп” давали змогу використовувати її не тільки як засіб досягнення навчальних цілей, а й з метою відпрацювання умінь співробітництва студентів, їх комунікативних навичок тощо. При цьому групова робота давала магістрантам змогу активно використовувати не лише власні ресурси, а й ресурси інших учасників, формуючи здатність самоорганізації групи як системи.

Обов’язковою умовою ефективного використання цієї технології була якісна рефлексивна робота викладача й студентів на етапі завершення групової роботи [8]. Рефлексивному аналізу підлягали не тільки результати діяльності груп, а й процес колективної роботи: як група шукала спосіб рішення, які проблеми й труднощі в процесі групової взаємодії виникали, яким чином ураховувалися різні позиції учасників і вироблялася колективна думка, яким був внесок кожного учасника в результати групи тощо.

Слід наголосити, що рефлексивні процеси були основою ефективності формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, як і ефективності застосування активних форм професійної підготовки, спрямованих на активізацію процесів самоорганізації. Актуалізація процесів самоспостереження, самоаналізу, самовипробовування, самооцінки, саморегулювання, самостимулювання у студентів експериментальних груп приводила до створення рефлексивного середовища як умови компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Для забезпечення систематичної диференційованої самостійної роботи студентів під час експерименту було розроблено навчально-методичне забезпечення для дисциплін навчального плану підготовки магістрантів, особливе значення в якому надавалося завданням для самостійної роботи та методиці оцінювання їх виконання. Важливою вимогою, якій мали відповідати завдання для самостійної роботи студентів, було визначено їх творчий характер.

Важливим аспектом, на якому акцентувалася увага викладачів у процесі професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, було використання “ситуації успіху”, коли ненав’язливо створювалася така навчально-виховна ситуація для студента й так організовувалася його діяльність, щоб він досяг успіху в запропонованій ситуації.

Фасилітативність позиції педагога як важлива характеристика організаційно-педагогічного супроводу компетентнісно орієнтованого управління полягала в підтримці та допомозі студентам на шляху їх професійно-особистісного розвитку, що забезпечувалося організацією демократичної взаємодії зі студентами як у навчальний, так і в позанавчальний час [9].

Висновки. Отже, виокремлені [10] та експериментально перевірені нами організаційно-педагогічні умови та засоби компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців [11] слугували: актуалізації та підтримці творчої, дослідницької діяльності студентів; побудові змісту дисципліни як процесу реалізації професійно-особистісного розвитку студентів; вико-

ристанню андрагогічних принципів навчання; вдосконаленню наявних і розширенню кола творчих, пошукових, інтерактивних методів навчання; організації конструктивного зворотного зв'язку, створенню рефлексивного середовища.

Список використаної літератури

1. Драч І.І. Сутнісна характеристика принципів компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України // Нові технології освіти : наук.-метод. зб. – 2013. – № 75. – С. 115–121.
2. Драч І.І. Інтеграція змісту, технологічного та науково-методичного супроводу як умова управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Обрії: наук.-пед. журн. – Івано-Франківськ, 2013. – № 1 (36). – С. 12–16.
3. Драч І.І. Педагогічний супровід формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І. Драч // Педагогіка і психологія творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол. : Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 28 (81). – С. 473–479.
4. Драч І.І. Модель компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Вища освіта України : теор. та наук.-метод. часопис. – Луцьк : Гадяк Ж.В., 2013. – № 2 (дод. 2): Тематичний вип. «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. – С. 35–42.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2011 – 320 с.
6. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польс.-укр. щорічник. – К.; Ченстохова, 2000. – С. 351–367.
7. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
8. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 12. – С. 68–69.
9. Драч И.И. Фасилитация как функция компетентностно ориентированного управления магистрантов педагогики высшей школы / И.И. Драч // Вестник Северо-Кавказского федерального университета : науч. издание. – 2013. – № 3 (36). – С. 217–221.
10. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І.І. Драч. – К. : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
11. Драч И.И. Результаты формирующего эксперимента по внедрению модели управления формированием профессиональной компетентности магистрантов по педагогике высшей школы / И.И. Драч // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2013. – № 6 (37). – С. 37–45.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Драч И.И. Организационно-педагогические условия и средства компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой будущих специалистов

В статье проанализированы организационно-педагогические условия и средства компетентностно ориентированного управления. Обоснованы и раскрыты возможности использования идеи интеграции знаний; организации контекстного обучения; активизации учебно-познавательной деятельности и стимулирования самостоятельной работы студентов; согласованности между содержанием профессиональной подготовки, ее технологическим и научно-методическим сопровождением, создания рефлексивной среды как основного фактора профессионально-личностного развития магистрантов; организации учебного процесса на основе андрагогики.

Ключевые слова: компетентностно ориентированное управление, контекстное обучение, рефлексивная среда.

Drach I. Organizational-pedagogical conditions and means of competence-based management training future specialists

The article analyzes the organizational and pedagogical conditions and means competence-based management. The possibility of using the idea of integrating knowledge, organization contextual learning, enhancing learning and cognitive activity and stimulate students' independent work, organization of educational process on the basis of andragogy are founded and opened. The consistency between the content of the training, its technological and scientific and methodological support, creating a reflective environment as a major factor of professional and personal development of undergraduates are founded and opened.

Use of the idea of integration of knowledge in the implementation of training projects served to introduce the method that made it possible to update existing knowledge and skills of students in different disciplines. Project was seen as a way to transform reality, which is characterized by the level of activity planners, resource requirements and results, and educational project – a set of actions students, aimed at creating a creative product.

Andragogic learning model, which was used during the training of undergraduates, included lectures with the participation of students, problem lectures, lectures-discuses, lectures-conferences.

Key words: competence-based management, contextual learning, reflective environment.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті з'ясовано сутність компетентісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки вчителя математики, визначено компоненти професійної компетентності вчителя математики в нових соціокультурних умовах.

Ключові слова: компетентісно зорієнтований підхід, професійна компетентність, компетенція, компетентний учитель.

Принципово нові вимоги до національної системи освіти, насамперед до викладача, вчителя, висувуються відповідно до нових тенденцій у соціально-політичному, економічному та духовному житті України, її інтеграції у світовий та європейський освітній простір. Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку педагога, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати, здатного виховувати підростаюче покоління на основі особистісного духовного багатства та індивідуальної своєрідності. Тому одним із головних завдань підготовки майбутнього вчителя є становлення у студентства професійної ідентичності.

Період навчання у вищому навчальному закладі є одним із найважливіших у становленні професійної ідентичності, яку можна визначити як результат цілеспрямованої активності суб'єкта в межах навчально-професійної діяльності, що характеризується значущістю для студентів професії як засобу задоволення своїх потреб; це єдність уявлень про самого себе, емоційних переживань та усвідомленої активності, які пов'язані зі здобуттям професії, на основі яких з'являється почуття тотожності із самим собою як майбутнім фахівцем [23].

Феномен професійної ідентичності спирається на принципи системності і структурності психічних явищ, генетичний взаємозв'язок рівнів ідентичності, дослідження формування ідентичності у процесі освоєння та виконання професійної діяльності.

Елементами професійної ідентичності є потреби, інтереси, установки, переконання та інші компоненти мотиваційної сфери особистості які реалізуються й задовольняються на професійному шляху. Засобами досягнення професійної ідентичності є відповідні знання і здібності, що забезпечують реалізацію активності, спрямованої на досягнення заданої професійної ідентичності [18].

Перетворення індивіда у професіонала є фундаментальною науковою проблемою, актуальність якої визначається високою значущістю професійної діяльності як для суспільства, так і для кожного індивіда. Відповідно до концепції професійного становлення особистості Ю.П. Поваренкова, перетворення індивіда у професіонала розглядається як процес формування суб'єкта професійного шляху, який здатний вирішувати весь комплекс завдань професійної діяльності та професійного розвитку [19].

Модернізація змісту професійної освіти нині пов'язана з компетентнісно зорієнтованим підходом. Його впровадження в процес навчання майбутнього вчителя математичних дисциплін зумовлює оптимізацію індивідуальної пізнавальної траєкторії вчителя точних дисциплін, формування необхідних компетентностей для творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей, самоорганізації діяльності, розвитку творчих можливостей, формування авторської педагогічної позиції.

Дослідження сутності поняття “компетентнісний підхід” здійснено вітчизняними й зарубіжними вченими (В.М. Антипова, В.І. Байденко, Н.М. Бібік, В.А. Болотов, Л.С. Ващенко, Г.С. Данилова, Е.Ф. Зейер, І.А. Зимня, І.А. Зязюн, І.Г. Єрмаков, М.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.Г. Ничкало, О.І. Пометун, Дж. Равен, О.Я. Савченко, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторський, Т.І. Шамова, В.В. Ягупов та ін.).

Компетентнісно зорієнтований підхід до професійної підготовки фахівців означає:

- нову парадигму формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність та конкурентоздатність [2];
- пріоритетну орієнтацію на цілі (вектори) освіти, якими є научуваність (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності [5];
- переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, підсилення практичної спрямованості навчання, зокрема предметно-професійного аспекту, підкреслення ролі досвіду, вмінь реалізовувати знання в практичній площині, акцентування уваги на якісних результатах процесу навчання не як суми знань, а як здатності педагога творчо розв'язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях, забезпечення активізації механізмів загального та професійного самотворення і самореалізації, урахування мотивації, динаміки самовдосконалення [11];
- цілеспрямований розвиток системи характеристик, які уможливають ефективне вирішення актуальних і потенційних професійних завдань працівником [4];
- переорієнтацію на результативність у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з позиції актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем [14];
- спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [20];
- поступову переорієнтацію освітньої парадигми, яка домінує, з формування знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння системою

компетентностей, що виявляється у здатності людини до виживання та успішної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційно насиченого простору [24];

– переорієнтацію на результат у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого “Я” у професії та соціальній структурі [17].

Підготовка фахівця європейського рівня на засадах компетентнісного підходу зумовлена низкою вимог, а саме: реформуванням вітчизняної системи освіти з урахуванням європейських норм і стандартів на основі власних культурних і науково-технічних здобутків; посиленням культурологічної мовної підготовки фахівця для сприяння його життєвій мобільності; створенням моделі сучасного європейського фахівця та умов для його розвитку й самореалізації; визначенням переліку ключових компетентностей, компетенцій формування фахівця, їх змісту, рівня і показників сформованості з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми компетентнісного підходу свідчить, що єдиного його тлумачення немає, як і загальноприйнятих визначень компетентності.

Метою статті є аналіз складових професійної компетентності вчителя математики на засадах компетентнісно зорієнтованого підходу.

Компетентність і компетенція є визначальними категоріями компетентнісно зорієнтованого підходу. Розглянемо термінологічне співвідношення цих понять.

Метою компетентнісно зорієнтованого підходу до навчання у вищому навчальному закладі є підготовка майбутнього вчителя, який володіє професійною компетентністю і має сформовану професійну ідентичність.

Компетентність учителя – це комплекс педагогічних здібностей і можливостей, умотивована спрямованість на навчально-виховний процес, система необхідних знань, умінь, навичок і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці [9].

С.У. Гончаренко визначав компетентність як “сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [21].

Т.В. Отрошко під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміє комплексну характеристику особистості, яка базується на сукупності знань, умінь, навичок виконання педагогічних завдань, особистісних і професійних якостей, що зумовлюють високий професійний рівень реалізації педагогічної діяльності [15].

Н.Ф. Радіонова та А.П. Тряпціна визначають професійну компетентність учителя як інтегральну характеристику, яка визначає здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у ре-

альних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і схильностей [22].

Низка вчених професійну компетентність учителя тлумачить як “гармонійне поєднання знання предмета, методики і дидактики викладання, умінь і навичок (культури), педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації” [13].

І.А. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Знання сучасного педагога мають бути звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Важливою особливістю професійних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв’язання педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій [16].

Н.В. Кузьміна професійну компетентність педагога визначає як “сукупність умінь педагога як суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого розв’язання педагогічних завдань” [8].

Отже, професійна компетентність – це складне утворення, що містить комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність навчально-виховного процесу [1].

Важливе місце в контексті дослідження проблеми професійної компетентності педагога посідає визначення структури компетентності.

Підґрунтям для класифікації О.Г. Ларіонової стали провідні сфери життя людини в сучасному суспільстві та обов’язкові сфери діяльності вчителя. Тому в структурі професійної компетентності вчителя виокремлені інформаційно-методологічні, теоретичні, методичні, соціально-комунікативні та особистісно-валеологічні компоненти [10].

Л.М. Мітіна визначає в структурі загальнопрофесійної компетентності методичну, дидактичну й комунікативну складові, оскільки, на її думку, професійна компетентність учителя – це гармонійне поєднання знання предмета, дидактики та методики навчання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування [12].

О.М. Соловова у структурі професійної компетентності вчителя виділяє філологічну, методичну, управлінську, соціальну, психолого-педагогічну, інформаційно-комунікативну, наукову, предметну складові [29].

Технологічна, когнітивна, психологічна, регулятивна, дослідницька, методична складові входять до структури загальнопрофесійних компетентностей учителя, описаної А.Г. Кирилловим [7].

Л.Г. Карпова виділяє структурними компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя: мотиваційну (включає загальнокультурну, особистісно-мотиваційну, соціальну компетентності), предметно-практичну (містить методологічну, практично-діяльнісну, дидактико-методичну, спеціа-

льно-наукову, економіко-правову, екологічну, валеологічну, управлінську, комунікативну, інформаційну компетентності) сфери та сферу саморегуляції (розкривається через психологічну та аутокомпетентність) [6].

У структурі педагогічної компетентності, наведеній А.В. Шишко, виокремлено три компоненти: 1) змістовно-операційний, що містить такі компетенції: методологічну, дидактичну, організаційну, психолого-педагогічну, інформаційну, економіко-правову, екологічну, валеологічну; 2) комунікативний, який включає такі компетенції: мовну, вербально-комунікативну, вербально-когнітивну; 3) ціннісно-мотиваційний, що розкривається через загальнокультурну, громадянську, ціннісно-педагогічну, мотиваційну компетенції [15].

Н.В. Кузьміна виокремила в структурі професійно-педагогічної компетентності п'ять елементів: 1) спеціальну і професійну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; 2) методичну компетентність у галузі способів формування знань, умінь у тих, хто навчається; 3) соціально-педагогічну компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямувань тих, хто навчається; 5) аутопсихологічну компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності та особистості.

Я.В. Сікора, досліджуючи професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики, визначає такі компоненти професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний [26].

Проблеми професійної підготовки вчителя математики розглянуто у працях І.А. Акуленко, В.Г. Бевз, Г.П. Бевз, М.І. Бурди, С.У. Гончаренка, Н.М. Лосевої, Г.О. Михаліна, С.О. Скворцової, З.І.Слепкань, Н.А. Тарасенкової та інших науковців. Однак загальноприйнятого визначення поняття "професійна компетентність учителя математики" досі не існує, як і однакової думки щодо її структури.

Професійну компетентність учителя математики С.С. Скворцова розглядає як: 1) властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог; 2) єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної: математичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; 3) спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у процесі навчання математики [27].

У нашому дослідженні ми розглядаємо компетентність учителя математичних дисциплін як інтегровану якість особистості, що виявляється у прагненні реалізувати свій потенціал, виконувати професійну діяльність на основі професійних знань, предметних навичок, умінь зі спеціальності, досвіду, особистісних якостей, цінностей і ставлень, способів мислення, вміння творчо розв'язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях, здатності й готовності приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у процесі професійної діяльності.

Бути компетентним учителем математики означає вміти мобілізувати в певній ситуації набуті професійно-особистісні знання і досвід, забезпечувати формування системи компетенцій, інтегрувати й вирішувати навчально-виховні та педагогічні завдання. Професійна компетентність визначається обсягом компетенцій, тобто колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність процесу [25].

Узявши за основу загальну класифікацію компетентностей А.В. Хуторського й виокремивши ключові, базові та спеціальні компетентності, С.О. Скворцова стверджує, що професійна компетентність є сукупністю ключових, базових і спеціальних компетентностей; їх можна розглядати як ієрархічні рівні-щаблі компетентності. Останні виявляються в усіх компонентах структури фахової компетентності вчителя математики: професійно-діяльнісному, комунікативному й особистісному. Причому ключовий рівень означених компетентностей необхідний людині будь-якого фаху для ефективного функціонування в навколишньому середовищі, базовий – учителям будь-якого предмета, а спеціальний – педагогам, які викладають певний предмет [28].

Висновки. Отже, професійна компетентність педагога передбачає розвиток самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, особистісного і професійного самовдосконалення та саморозвитку. Упровадження компетентно зорієнтованого підходу зумовлює становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя математичних дисциплін.

Метою подальших наукових досліджень є розробка моделі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів математичних дисциплін на засадах компетентнісної освіти.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф ; Красноярский гос. ун-т. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9
3. Антонова О.Є. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О.Є. Антонова, Л.П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81–109.
4. Загашев И. Критическое мышление: технология развития / И. Загашев, С. Заир-Бек. – СПб. : Альянс-Дельта, 2004. – 428 с.
5. Зеер Э.Ф. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
6. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Георгіївна Карпова. – Х., 2004. – 27 с.
7. Кириллов А.Г. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в процессе обучения программированию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.Г. Кириллов ; Уральский гос. пед. ун-т. – Шадринск, 2005. – 151 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

9. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики : монографія / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.
10. Ларионова О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О.Г. Ларионова ; Ин-т содержания и методов обучения РАО. – М., 2007. – 54 с.
11. Матійків І.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І.М. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44–53.
12. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
13. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова ; под общ. ред. Л.М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с. – Библиогр. : С. 342–361.
14. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13–39.
15. Отрошко Т.В. Модель технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики / Т.В. Отрошко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2009. – № 24–25. – С. 177–188.
16. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноста ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.
17. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці / О. Перець // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – С. 93–96.
18. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М., 2002.
19. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека; Поваренков Ю.П. Психологическое становление профессионала. – Ярославль, 2000.
20. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / І.О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
21. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
22. Радионова Н.Ф. Компетентносный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-75.pdf>.
23. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 39–50.
24. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность / Г. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
25. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журнал. – 2011. – № 1 (8). – С. 72–77.
26. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я.Б. Сікора // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : матер. Всеукр. наук.-метод. конф. / редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, О.В. Караман та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. – С. 49–53.

27. Скворцова С.О. Комунікативний компонент професійної компетентності вчителя / С.О. Скворцова // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – 2010. – № 2. – С. 99–102.

28. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С.О. Скворцова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 4. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/.

29. Соловова Е.Н. Компоненты профессиональной компетенции учителя [Электронный ресурс] / Е.Н. Соловова.– Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/seminary/13-03-08/compro.ppt>.

Стаття надійшла до редакції 08.01.2014.

Дундюк В.А. Компетентностный подход как фактор становления профессиональной идентичности специалиста

В статье раскрыта сущность компетентностно ориентированного подхода к профессиональной подготовке учителя математики, определены компоненты профессиональной компетентности учителя математики в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова: компетентностно ориентированный подход, профессиональная компетентность, компетенция, компетентный учитель.

Dundyuk V. Competence approach as a factor in the formation of professional identity specialist

A competence oriented approach as one of the means of professional education modernization is considered in the scientific article and the actuality of studying this phenomenon is also shown.

The essence of the term competence oriented approach at the present stage of education development is defined which means a new paradigm of pedagogical workers formation, reorientation from the process to the result of education in the dimension of pedagogical activity, to creating conditions for mastering a competence system, to securing the ability of a higher educational graduate to correspond the new demands of the market, to possess a potential necessary for practical handling of vital problems.

Different scientific approaches to the problem of competence and of professional competence in particular are investigated. Competence is an integral characteristics of a personality, that is being based on the amount of knowledge, skills, properties and qualities of a personality providing for variability, optimal balance and effectiveness of science educational process.

The structure of professional competence with composing components within it is analyzed in details. The notion of a sciences teacher professional competence is defined. Professional competence of a math teacher is characterized and the content of a sciences teacher competence notion is proved which is an integral quality of a personality and is manifested in aspiration to realize one's own potential, to perform professional activity on the basis of professional knowledge, knowledge of subject, skills in speciality, ability to solve vital professional tasks in a creative way, possibility and readiness to take decisions and to be responsible for their realization.

Key words: competence oriented approach, professional competency, competence, a competent teacher, a sciences teacher.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ
ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОГО
КОМПЛЕКСУ “КОЛЕДЖ – АКАДЕМІЯ” ДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ
КОМПЛЕКСОМ**

У статті розкрито зміст психолого-педагогічних тренінгів, які спрямовані на позитивні зміни в системі управління навчальним комплексом. Протягом тренінгових занять вирішувались такі завдання: мотивація співробітників навчального комплексу до професійної діяльності, зокрема на досягнення високої якості освітніх послуг у навчальному комплексі; узгодження цілей навчального комплексу “коледж – академія” як єдиного освітнього закладу із цінностями й професійними інтересами співробітників; навчання учасників експериментальної групи з розвитку організаційної культури в навчальному комплексі.

Ключові слова: тренінг, психолого-педагогічний тренінг.

Зміни, які відбуваються у ХХІ ст. у сфері освіти, поява нових постіндустріальних професійних технологій, розвиток і вдосконалення інформаційного забезпечення освітньої діяльності зумовлюють значні зміни у змісті управлінської праці. Сьогодні для того, щоб ефективно працювати на ринку освітніх послуг, успішно здійснювати керівництво освітньою організацією, недостатньо бути лише грамотним фахівцем і гарним керівником, потрібен максимальний розвиток і вдосконалення багатьох його якостей, насамперед лідерських. Ефективне лідерство, прагнення до інновацій, творчість у всіх сферах освітньої діяльності стають необхідними елементами практики управління.

Тому активізацію людських ресурсів розглядають як найважливішу умову ефективності, а її результати – виражають у критеріях, заснованих на ролі персоналу в досягненні стратегічних цілей освітньої організації. Сучасні керівники навчальних закладів визнають, що в практичному плані це пов'язано з істотним розширенням масштабів навчання персоналу в усьому різноманітті його форм і методів, які спрямовані на створення умов для повнішого виявлення можливостей і здатностей працівників з подальшим їхнім розвитком.

Одним з найефективніших інтерактивних методів для навчання персоналу, як в Україні, так і за кордоном може бути визнаний тренінг.

Зазначимо, що для розробки соціально-психологічних тренінгів ми користувалися спеціалізованою літературою (О. Горбушина, Г. Моніна, В. Пузіков), у якій відображено особливості конструювання тренінгів та специфіку їх проведення.

Відзначимо, що сьогодні існують різні тренінгові програми, серед яких особливою популярністю користуються тренінги: впевненості в собі, переговорів, продаж, формування команди, безконфліктної поведінки. У їхній основі –

соціально-психологічний тренінг. Також необхідно врахувати, що сам по собі тренінг є найефективнішою технологією з навчання конкретних навичок і вмінь.

Психолого-педагогічні тренінги для покращення системи управління якістю освітніх послуг у навчальному комплексі “коледж-академія” були представлені у трьох серіях і спрямовані на позитивні зміни, насамперед, у мотиваційно-ціннісному критерії.

Мета статті – розкриття змісту психолого-педагогічних тренінгів як форми підготовки колективу навчального комплексу “коледж – академія” до впровадження організаційно-педагогічних умов управління комплексом.

Основну увагу при проведенні тренінгу ми приділяли згуртованості членів експериментальної групи. Саме тому вони більш вільно почували себе, починали навчатися ефективніше. Важливим моментом є підготовка програми тренінгу й аналітичних матеріалів: докладної робочої програми, інструкцій і повідомлень, питань для експериментальної групи.

Так, перша серія тренінгових занять була спрямована на мотивацію до професійної діяльності, зокрема на досягнення високої якості освітніх послуг у навчальному комплексі.

Для оптимального проведення заняття ми поділили експериментальну групу на невеликі за розміром підгрупи – 12 осіб, намагаючись зібрати респондентів, які зустрічалися раніше і працювали в навчальному комплексі “коледж – академія” разом.

Цілі проведення тренінгу такі:

- розвиток персоналу й поліпшення його керованості;
- формування прихильності до навчального комплексу “коледж – академія” на основі професійних інтересів співробітників.

Відзначимо, що робота з досягнення цілей, реалізованих у межах тренінгової роботи з учасниками експериментальної групи, велася відповідно до регламентувальних документів (положень, інструкцій тощо), офіційно затверджених на рівні вищого керівництва. Офіційно затверджені регламенти забезпечують високу надійність досягнення заданих результатів соціально-психологічного тренінгу.

Розробці змістовної частини тренінгу ми враховували, що в управлінській науці існує така типологія мотивації: інструментальна, професійна, патріотична, хазяйська, люмпенізована. Сутність інструментальної мотивації ми розуміємо так: співробітник цінує роботу лише як джерело матеріальних благ, і головним стимулювальним чинником є заробіток; професійна мотивація – співробітникові важливий зміст роботи, можливість виявити себе, самореалізуватися як фахівцеві; патріотична заснована на переконанні працівника у своїй необхідності організації, він найбільше цінує результативність спільної справи й колективне визнання свого успіху; хазяйська – виражається в тому, що співробітник добровільно бере на себе повну відповідальність за виконувану роботу; люмпенізована – властива працівникові зі слабким прагненням до ефективної праці, у нього низька кваліфікація й немає бажання її підвищувати. Співробітник з люмпенізованою мотивацією намагається уни-

кати будь-якої діяльності, пов'язаної з особистою відповідальністю, не виявляє ініціативи й негативно ставиться до активності інших.

Розглянемо докладніше змістовну частину тренінгу, присвяченого мотивації до професійної діяльності, яку ми розділили на чотири стадії.

Перша стадія – “Контакт групи” – є дуже важливою, тому що саме в цей момент устанавлюється довірчий контакт. Ця стадія триває від декількох хвилин до години. Наприклад, коли учасники вітаються й відразу переходять до прийняття рішень, то перша стадія контакту дуже коротка, але іноді учасники довго обговорюють різні теми й тільки після цього переходять до ділового спілкування.

Друга стадія – “Орієнтація в групі”: учасники повинні зосередитися на проблемі, зорієнтувати інших співрозмовників у своєму розумінні й баченні проблеми. У нашому тренінгу ми запропонували для обговорення тему професійної мотивації. Кожний з учасників повинен був висловити свою думку із цього приводу. Відзначимо, що ця стадія дуже важлива, але іноді її пропускають, вважаючи, що всі учасники розуміють ситуацію однаково. У результаті учасники групи відразу пропонують прийняття рішення, а деякі не розуміють, чому саме так, а не інакше. У такому разі затягаються й іноді неможливо домовитися зі співрозмовником, оскільки він починає сприймати цю ситуацію як тиск. Після того, як усі висловлюють свою думку стосовно мотивації до професійної діяльності, ці твердження записуються на фліпчарті по черзі.

Третя стадія тренінгу – “Пошук спільного рішення” – основний акцент робиться на спільності рішення, тобто члени групи повинні дійти єдиного рішення, аргументувати свої твердження й вислухати аргументи інших учасників. Учасники дійшли думки про те, що заробітна плата є важливою складовою мотивації, однак провідним мотиватором визнали інтерес до професії викладача. Оскільки викладацька діяльність у навчальному комплексі “коледж – академія” передбачає відповідність певним стандартам якості, ми ставили учасникам експериментальної групи такі запитання:

1. За якими стандартами працюють фахівці Вашої кафедри (циклової комісії)?
2. Як можна довідатися, чи працює викладач згідно з освітнім стандартом?
3. Чи потрібні взагалі стандарти якості в освіті?
4. Чи є спеціальності у Вашому навчальному комплексі, на які стандарти ще не розроблені?
5. Чи існує проблема у вивченні викладачами стандартів якості й приведенні навчальних програм у відповідність із ними?
6. Чи існують підручники й навчальні посібники дисциплін, які Ви викладаєте, але які не відповідають основним вимогам стандарту?
7. Що необхідно зробити для того, щоб компетенції студентів відповідали тим освітнім стандартам, за якими працює кафедра (циклова комісія)?
8. Охарактеризуйте різницю в освітніх стандартах на рівні “молодший спеціаліст” і “бакалавр”.

На четвертій стадії – “Прийняття рішення” – учасникам тренінгу слід прийняти певні рішення. Саме ця стадія підкреслює значущість прийнятого рішення.

У межах подібних тренінгів учасники експериментальної групи вчилися переосмислювати старі підходи до вирішення проблем і перетворювати їх, передбачити зміни в системі освіти, здобувати з них уроки.

Другий тренінг був спрямований на узгодження цілей навчального комплексу “коледж – академія” як єдиного освітнього закладу із цінностями й професійними інтересами співробітників:

– стадія “Орієнтація в групі”, обговорення питань:

1. Що таке цільове управління?

2. Як найкраще формулювати цілі навчального комплексу у звітній документації?

3. Які є кількісні індикатори в професійній діяльності викладачів навчального комплексу “коледж – академія”?

– стадія “Пошук спільного рішення”:

1. Якими повинні бути основні цілі навчального комплексу “коледж – академія”?

2. Якими можуть бути критерії виконання конкретних дій співробітників навчального комплексу “коледж – академія”, які приведуть до поліпшення кількісних показників?

– стадія “Прийняття рішення”:

1. Сформулюйте сутність інтеграційної функції й конкретні дії співробітників комплексу “коледж – академія” на прикладі традиційних посадових інструкцій.

2. Проаналізуйте процеси змін, спричинених інтеграційною функцією в управлінні навчальним комплексом.

3. Визначте рейтинг результативності роботи викладачів коледжу й академії з урахуванням наявних рейтингів у системі освіти (наприклад рейтингової системи оцінювання якості педагогічної діяльності викладачів, що міститься в публікації І. Зварич “Критерії оцінювання педагогічної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах освіти”) [1, с. 23–26]).

Третій тренінг був спрямований на навчання учасників експериментальної групи з розвитку організаційної культури в навчальному комплексі.

Вступна бесіда містила таку інформацію:

1. Сучасні підходи до управління організаціями ґрунтуються на тому, що людські ресурси, особливо кадри вищої кваліфікації, розглядають як ключовий чинник, який визначає ефективність використання решти ресурсів. Яка думка кожного учасника тренінгу щодо цього?

2. Як свідчить досвід найуспішніших вітчизняних навчальних закладів, інвестиції в розвиток співробітників, створення умов для професійного зростання й підвищення їх професійного потенціалу дають у 2–3 рази вищу віддачу, ніж засоби, спрямовані на вирішення господарських завдань. Яка думка кожного учасника тренінгу щодо цього пункту?

3. Серйозною проблемою для багатьох освітніх структур (академій, університетів) є втримання кадрів вищої кваліфікації, які пройшли навчання в аспірантурі й докторантурі. Фінансуючи навчання персоналу, керівництво освітньої організації тим самим збільшує вартість найважливішого свого капіталу – кадрів вищої кваліфікації. Що Ви думаєте із цього приводу?

4. Деякі освітні організації, витративши час і гроші на навчання кадрів вищої кваліфікації, через певний час її втрачають, оскільки їх запрошують інші організації. Заощаджуючи на навчанні кадрів вищої кваліфікації, ці установи готові платити вищу зарплату (доплачувати премії), надавати кращі умови роботи, а також більші можливості для професійного й кар'єрного зростання. Чи траплялись подібні випадки у Вашій організації?

Стадія “Пошук спільного рішення”:

1. Чи може бути розроблена й упроваджена система юридичних заходів, спрямованих на закріплення й утримання в навчальному комплексі кадрів вищої кваліфікації?

2. Які організаційні й морально-психологічні заходи можуть утримати в навчальному комплексі “коледж – академія” кадри вищої кваліфікації?

Стадія “Прийняття рішення”:

1. Розробити спеціальні програми, що забезпечують кадрам вищої кваліфікації ширші можливості розвитку кар'єри після проходження навчання.

2. Розробити спеціальні заходи, спрямовані на закріплення в навчальному комплексі кадрів вищої кваліфікації.

Також ми запропонували учасникам висловитися з приводу таких ключових елементів:

1. Що найбільше цінують студенти і їх батьки як клієнти освітніх послуг?

2. Які чинники визначатимуть тенденції освіти в найближчі п'ять–десять років?

3. Яких співробітників необхідно залучати до виконання відповідальних рішень для того, щоб навчальний комплекс досягнув своїх цілей?

4. За якими ознаками можна довідатися, що настав час узяти на озброєння нову маркетингову технологію у сфері освітніх послуг?

Висновки. Слід зауважити, що навчання учасників експериментальної групи тільки тоді дає гарантовано високі результати, коли вся організація роботи з їхньої професійної підготовки, підвищення кваліфікації, розвитку здійснюється на основі регламенту й умов, зафіксованих у відповідних документах. В іншому разі підготовка й проведення кожного чергового тренінгу, кожної нової навчальної програми буде вирішуватися як нове завдання, і звичайним явищем стануть збої й накладки, що погано позначатимуться на результатах підготовки колективу навчального комплексу “коледж – академія” до управління комплексом.

Список використаної літератури

1. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах освіти / І. Зварич // Молодь і ринок. – 2010 – №5 (64). – С. 21–29.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2014.

Жидких Т.Н. Психолого-педагогический тренинг как форма подготовки коллектива учебного комплекса “колледж – академия” к внедрению организационно-педагогических условий управления комплексом

В статье раскрывается содержание психолого-педагогических тренингов, направленных на положительные изменения в системе управления учебным комплексом. На протяжении тренинговых занятий решались следующие задачи: мотивация сотрудников учебного комплекса к профессиональной деятельности, в частности на достижение высокого качества образовательных услуг в учебном комплексе; согласование целей учебного комплекса “колледж – академия” как единого учебного заведения с ценностями и профессиональными интересами сотрудников; обучение участников экспериментальной группы по развитию организационной культуры в учебном комплексе.

Ключевые слова: тренинг, психолого-педагогический тренинг.

Zhidkih T. Psychological-pedagogical training and the introduction of the organizational-pedagogical conditions of the complex management into the “college-academia” educational complex

What is under analysis in the research paper is the content of psychological-pedagogical trainings. They are considered as a form of training of the “college-academia” educational complex staff, who are going to face the introduction of organizational-pedagogical conditions to the complex management.

There are different training programmes these days. Among them self-confidence trainings, negotiations trainings, selling trainings, team-formation trainings and conflict-free conduct trainings are the most popular ones. Social-pedagogical training forms the basis of them. We also need to take the following fact into account: training itself is the most effective technology of specific knowledge and skills teaching.

Thus, the psychological-pedagogical trainings were represented in three ranges and were aimed at positive changes, primarily in the motivation-and-value criterion.

The first range of trainings was aimed at the motivation of the professional activity, the achievement of high quality of educational services in particular.

The goals, which we set while working out and conducting the training are the following:

- The staff development and the improvement of their management;*
- The formation of the sympathy to the educational complex “college-academia” on the basis of the employees’ professional interests.*

The second training was aimed at the coordination of the goals of the educational complex “college-academia” as a single educational institution with certain values and professional interests of the staff.

The content of the training was in the solution of the following issues:

- 1. What is purpose-oriented management?*
- 2. What should be the main goals for the educational complex “college-academia”?*
- 3. What may be the criteria of the accomplishment of the staff’s certain acts, leading to the improvement of the quantitative indexes?*

The third training was aimed at the teaching the participants of the experimental group the development of organizational culture in the educational complex. The work of the group was oriented at revealing the meaning of the following key elements of this issue:

- 1. What do students and their parents appreciate most as the receivers of the educational services?*
- 2. What factors will determine the tendencies in education within next 5–10 years?*
- 3. What kind of employees should be involved in making responsible decisions for the educational complex to achieve its goals?*

Key words: training, psychological-pedagogical training.

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті окреслено суть поняття “професійно значущі якості особистості”; проаналізовано погляди науковців на проблему формування професійно значущих якостей майбутніх учителів, зокрема української мови та літератури; розглянуто такі складові професійної компетентності, як педагогічна творчість, педагогічна самосвідомість, професійна мобільність, педагогічна культура, педагогічний професіоналізм тощо. Узагальнення різних підходів дало змогу умовно розподілити професійні особистісні якості вчителя на загальнопедагогічні, якими мають володіти педагоги незалежно від спеціальності; спеціальні, що характеризують учителів конкретних предметів, і поліпрофесійні. Визначено, що важливими фаховими якостями вчителя-словесника, який працює в системі “людина-людина”, є, перш за все, його особистісні якості, які утворюють емоційно-вольову, моральну та комунікативну сфери й формуються на двох взаємопов'язаних рівнях, розкриваючи зовнішні та внутрішні взаємозв'язки й взаємозалежності.

Ключові слова: професійно значущі якості особистості, педагогічна майстерність, професійна компетентність, академічні здібності, самосвідомість, мобільність, саморегуляція, педагогічний професіоналізм, модель.

Перехід до нових стандартів компетентнісної освіти зумовлює реалізацію інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Такі фахово-компетентні педагоги мають викладати українознавчі предмети з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики й літературознавства; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак студентів; розвивати в них прагнення до пізнання філософії українського слова, потреби й уміння самостійно поповнювати свої знання, здійснювати дослідницькі пошуки в галузі філологічних і психолого-педагогічних наук. Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до особистих якостей учителя.

На думку вчених, проблеми, пов'язані з формуванням особистих якостей учителя в цьому тисячолітті, зумовлені багатьма чинниками, зокрема:

– “в українському суспільстві нині поширюється сучасний американський риторичний ідеал, чужий слов'янській культурі, зокрема українській, яка завжди мала міцні традиції успадкування еллінської античної культури” [1, с. 187];

– у суспільстві спостегірається низький загальний рівень мовленнєвої культури людей;

– відсутній зразок мовлення й мовленнєвої поведінки педагога, щоб забезпечити вихованця відповідними знаннями й умінням поводитися в суспільстві;

– потреба формування мовної особистості елітарного типу;

– постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;

- потреба безперервного оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання;
- вимога інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, економіка тощо;
- раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати тільки вчитель з належною професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

Важливо з'ясувати, які здібності та якості необхідні педагогові для забезпечення ефективності його професійної діяльності, враховуючи концепцію педагогічної майстерності (Н. Кузьміна), характеристику професійної компетентності (А. Маркова), дослідження педагогічного професіоналізму та педагогічної майстерності (Є. Барбіна, Н. Гузій, І. Зязюн, З. Курлянд), перелік конкретних професійно-особистісних якостей, необхідних гарному вчителю, елементи педагогічної майстерності (Н. Волкова) тощо.

В. Крутецький, С. Недбаєва під академічними здібностями розуміють здібності у сфері відповідного предмета, галузі знань, бажають, “щоб учитель літератури володів хоча б невеликими літературними здібностями”, і академічні здібності визначають також як “ерудицію та компетентність учителя, ґрунтовність його знань, широту його розумового кругозору, які базуються на постійній самоосвіті” [2, с. 12].

Російський дослідник Н. Амінов спробував структурувати спеціальні здібності вчителя-словесника у вигляді комплексного утворення, що включає п'ять підструктур: 1) базові здібності, необхідні для реалізації професійної діяльності як викладача літератури, так і викладача рідної мови (відчуття слова; культура мовлення; багатство мовлення; емоційна виразність мовлення); 2) літературні здібності (поетичне сприйняття дійсності, відтворювальна увага, образне мислення); 3) лінгвістичні здібності (здібність аналізувати мовні явища, лінгвістична спостережливість і лінгвістична пам'ять); 4) здібності до викладання літератури (здібність інтерпретації літературного твору, здатність сприймати, розкривати й аналізувати художні особливості літературного твору); 5) здібності до викладання рідної мови (здатність виокремлювати суттєве в мовних явищах, створювати проблемні ситуації, методичне різноманіття) [3, с. 301].

Для того, щоб майбутній учитель відповідав запитам сучасного суспільства, необхідно враховувати своєрідність самої спеціальності, професії; основні ознаки роботи, а також спеціальні якості та здібності, яких потребує фах.

Отже, професійно значущі якості особистості – це суттєві психологічні характеристики, до яких професійна діяльність висуває підвищені вимоги. “Професійно значущі якості особистості – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці ставлення реалізуються” [4, с. 33].

Мета статті – окреслити суть поняття “професійно значущі якості особистості”; проаналізувати погляди науковців на проблему формування професійно значущих якостей майбутніх учителів, зокрема української мови

та літератури; розглянути такі складові професійної компетентності, як педагогічна творчість, педагогічна самосвідомість, професійна мобільність, педагогічна культура, педагогічний професіоналізм тощо.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, усі вимоги до особистості фахівця повинні подаватися в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, які “відображають цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначають місце фахівця у структурі галузей економіки держави й вимоги до його компетентності, соціально важливих якостей, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації” [5].

Складність професійно-педагогічної діяльності вчителя-філолога полягає, на думку Л. Бабенко, в тому, що вона за обсягом професійних завдань поєднує у своїй структурі принаймні три складові – загальнопедагогічну, літературознавчу зі своєю специфікою і мовознавчу як обов’язкову складову фахової діяльності.

У науковій літературі подано понад п’ятсот класифікацій професійно значущих якостей учителя. Професійно-особистісні якості вчителя систематизовано дослідниками за різними принципами: педагогічними функціями (якості, пов’язані з навчальною або виховною діяльністю); мірою значущості (обов’язкові, важливі, бажані); спрямованістю (на себе, на інших, на професію); сферою використання (поліпрофесійні, загальнопедагогічні, спеціальні) тощо.

Надзвичайно важливо, щоб майбутній учитель працював “над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як у вчителеві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)” [6, с. 50].

Оскільки завдання педагогічної діяльності вирішується безпосередньо в процесі спілкування, а вчитель покликаний бути комунікативним лідером, який керує своєю та чужою комунікативно-мовленнєвою поведінкою в процесі педагогічного спілкування, то доцільно говорити насамперед про комунікативний аспект його іміджу.

Таким чином, сучасний учитель повинен бути мовною особистістю елітарного типу, професіоналом, гарним оратором, інтелігентною людиною.

На думку багатьох українських учених (В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчук, В. Кремень, В. Литвин,), учитель ХХІ століття – це “вчитель із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як суспільний діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства” [7, с. 163]. Учитель несе відповідальність і за свій характер: по-перше, характер учителя як одна з важливих умов успішності педагогічної діяльності може заважати або сприяти здійсненню педагогічних цілей; по-друге, на прикладі ставлення вчителя до суспільства, до праці, до самого себе формується система відносин, риси характеру школярів.

Отже, серед найважливіших вимог до професійних якостей учителя визначають: високий рівень загальної підготовки, широку ерудицію, знання свого предмета, останніх досягнень науки й техніки, новітніх технологій і методів, бачення перспективи, вміння прогнозувати навчально-виховний процес тощо. Другим важливим якісним блоком вважають особистісні якості вчителя, такі як:

витримка, наполегливість, рішучість, уміння домагатися своєї мети, контактність, психічна сумісність у колективі, вміння критично оцінювати себе та інших. Окрім того, називають такі істотні характеристики, як любов і повага до дітей, любов до педагогічної діяльності, педагогічна інтуїція, розвинутий інтелект, високий рівень загальної та педагогічної культури, позитивні моральні якості. Учені одностайні в тому, що сучасній школі потрібен компетентний учитель.

Професійна компетентність майбутнього вчителя визначається не тільки базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, критичним ставленням до змісту, методів і форм роботи, розумінням важливості своєї ролі у формуванні професійної компетентності студента, вибору стилю спілкування на заняттях, дотриманням норм етичної культури, здатністю розвивати власний творчий потенціал і потенціал студентів.

Важливою складовою професійної компетентності є педагогічна творчість як діяльність, спрямована на розв'язання навчальних завдань, а видами організаційної діяльності, що є стимуляторами розвитку компетентності, є діалог, безперервна взаємодія змістовно-педагогічної й емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності викладача й навчальної діяльності студента.

На нашу думку, важливим показником професійної компетентності є сформована педагогічна самосвідомість майбутнього вчителя, “зорієнтована на відбиття й перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також передбачає його цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в педагогічному процесі” [8, с. 91].

Педагогічна самосвідомість є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, людина відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, намагається сформувати в себе професійно значущі якості особистості та педагогічної майстерності.

На думку В. Сластьоніна, професійну самосвідомість учителя можна охарактеризувати як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з погляду особистого внеску в розвиток та становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного зростання учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень та властивостей свого “Я”, готовність до реформування педагогічної діяльності.

Р. Бернс розглядає Я-концепцію як динамічну сукупність настанов, властивих кожній особистості та спрямованих на самого себе.

Зазначимо, що здатність адекватно оцінювати себе як педагога починає формуватися у студентів після їх першого досвіду роботи в школі, а особливо – під час першої педагогічної практики. Тому важливо починати цей вид роботи якомога раніше, методично правильно його організовувати, вчити студентів аналізувати результати своєї педагогічної діяльності в процесі та після проходження практики.

Питання про шляхи формування педагогічної самосвідомості є достатньо актуальним для розвитку особистості вчителя загалом. Воно не має зво-

дитися лише до конструювання змісту свідомості; необхідно враховувати також і роль емоційно-ціннісних чинників у педагогічній самосвідомості.

Педагогічна самосвідомість є найважливішою категорією, що реально відображає суть процесу професійного становлення та розвитку педагога, насамперед на етапі навчання у вищих закладах освіти. На жаль, професійна самосвідомість дуже часто складається стихійно, що не сприяє формуванню професійної компетентності в майбутніх учителів.

Ще однією важливою якістю сучасного вчителя є професійна мобільність, яку українські вчені визначають як “здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв’язку зі змінами техніки і технології виробництва” [9, с. 194].

Мобільність особистості (соціальна, професійна) виявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає:

- відкритість людини щодо нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння;
- широту й багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дають змогу регулювати свої дії в умовах, що змінюються;
- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати й намічати нові перспективи [10].

Компетентному вчителю, який працює в нових умовах сучасної школи, необхідно, на нашу думку, володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію – усе це визначає мобільність, якою повинні володіти випускники педагогічного ВНЗ.

О. Зуброва, Я. Кодлюк, Т. Попова та інші науковці пов’язують особистісні якості майбутнього вчителя з феноменом культури, що є результатом її розвитку, освіченості та вихованості.

Вагомий внесок у розробку проблем педагогічної культури здійснила Є. Бондаревська, яка вважає педагогічну культуру “динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя” [11, с. 29]. На думку дослідниці, своє практичне втілення педагогічна культура вчителя знаходить у:

- педагогічній позиції та особистісних якостях;
- професійних знаннях і культурі педагогічного мислення;
- професійних уміннях і творчому характері педагогічної діяльності;
- саморегуляції особистості та культурі її професійної поведінки [11, с. 29].

Створена Є. Бондаревською концепція педагогічної культури вчителя розкриває системний характер феномену культури як цілісної освіти особистості педагога, відкритої до нового збагачення, що знаходить свій вияв у цін-

нісному ставленні до навколишнього світу, володінні знаннями, достатніми для творчого здійснення своєї професійної діяльності, наявності концептуального мислення й особистісно значущих якостей, власної професійної позиції.

Формування професійної педагогічної культури, на думку О. Піскунова, являє собою “тривалий, багатоетапний процес, що відбувається під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних чинників протягом усієї активної, творчої життєдіяльності педагога” [12, с. 59]. До змісту власне професійної культури вчений включає компетентність, культуру педагогічного мислення, педагогічної праці, спілкування й культуру мовлення.

Таким чином, педагогічна культура є системоутворювальним аспектом і метою всієї професійної підготовки вчителя у ВНЗ, а професійна компетентність є її базовим компонентом, що сприяє формуванню фахівця високої культури, а не “ремісника в освіті”.

Вищим визнанням успіхів будь-якого індивіда в теоретичній та експериментальній роботі є найменування його висококваліфікованим фахівцем. Показником визнання високої якості роботи вчителя є визнання його справжнім професіоналом. Отже, професіоналізм учителя в освіті визначається його високою підготовленістю до виконання завдань професійної діяльності, а ідеалом є такий учитель, що володіє науковими знаннями і вміє застосовувати їх у реальній ситуації відповідно до завдань, які стоять перед сучасною школою.

Н. Буланкіна у своєму дослідженні використовує поняття “педагогічний професіоналізм”, тобто комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень педагогічної діяльності (гуманістичне спрямування, професійні знання й уміння, здібності та педагогічну техніку). На думку дослідниці, прагнення досягти рівня професіоналізму в діяльності вчителя неможливе без формування індивідуальної мовної стратегії, що “базується на вмінні використовувати в усій повноті свій мовний інтелект (насамперед, мовленнєві стратегії поведінки) для конструктивного аналізу різних комунікативних тактик поведінки, а також для усвідомлення своєї індивідуальності, своєї неповторності й унікальності” [13, с. 52].

Відповідно до основної функції учителя та специфіки практичної педагогічної діяльності, І. Підласий пропонує модель ідеального педагога, елементами якої є “спеціаліст”, “працівник”, “людина”. Ідеальний педагог, на думку дослідника, – це зразок професіонала, носій громадянських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні. Обов’язковими професійними якостями педагога дослідник вважає такі: працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність; уміння визначати мету, обирати шлях її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне й планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, а також володіння предметом, методикою викладання предмета, психологічну підготовку, загальну ерудицію, широкий культурний світогляд, педагогічну майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння та навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво тощо. Головною характеристикою педагога вчений вважає професійний потенціал, тобто “сукупність об’єднаних у систему

природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні" [14, с. 260].

Формування професійних особистісних якостей є необхідним елементом процесу становлення людини як фахівця. В узагальненому вигляді професійне становлення особистості – це єдність двох процесів: формування ставлення до професії, рівня емоційно-особистісної захопленості нею та набуття досвіду практичної діяльності, майстерності.

Результатом першого напряму є суб'єктивна складова професіоналізму майбутніх учителів, а другого – об'єктивна. Суб'єктивна й об'єктивна складові взаємопов'язані та взаємозумовлені, утім вихідною для професійного становлення є саме суб'єктивна – формування відповідного ставлення до професії та становлення професійних особистісних якостей майбутнього професіонала, які спонукатимуть його до набуття досвіду професійної діяльності, необхідних знань, умінь та навичок. Професійні особистісні якості будь-якого вчителя-предметника є складовою його психологічного портрета, який містить:

- індивідуальні якості (темперамент, задатки (здібності) тощо);
- особистісні, комунікативні якості;
- статусно-позиційні особливості – особливості його становлення, ролі, відносин у колективі;
- діяльнісні (професійно-предметні) показники.

Специфіка набору та поєднання вищезазначених компонентів визначає психологічний портрет учителя кожної окремої навчальної дисципліни на кожному етапі навчання.

Формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів є інтегративним завданням фахової підготовки. Оскільки завдання з формування якостей проектується на всю сукупність елементів підготовки фахівця, можна вважати, що вони мають метапредметну основу.

Отже, професіоналізм учителя, який включає в себе культуру й компетентність, багато в чому залежить від рівня розвитку, освіченості, цілісності особистості, налаштованої на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій. Попри те, що викладачі не виділяють їх в окремий напрям професійної підготовки, завдання щодо їх формування повинні реалізуватися в навчально-виховному процесі, до того ж завдання з формування особистісних якостей майбутніх учителів повинні відповідати змістовому наповненню фахових дисциплін.

Узагальнення різних підходів дало змогу умовно розподілити професійні особистісні якості вчителя на загальнопедагогічні, якими мають володіти педагоги, незалежно від спеціальності; спеціальні, що характеризують учителів конкретних предметів, і поліпрофесійні. Залежно від предмета, який викладає вчитель, одні й ті самі якості можуть бути для нього більш або менш актуальними, переходити з розряду загальнопедагогічних до спеціальних або ставати стрижневими.

Особливу групу становлять якості, необхідні саме вчителю-філологу. Аналізуючи результати наукових досліджень з цієї проблеми, можна визначити, що важливими фаховими якостями вчителя-словесника, який працює в системі "людина – людина", є, перш за все, його особистісні якості, які утворюють емоційно-вольову, моральну та комунікативну сфери й формуються на двох взає-

мопов'язаних рівнях, розкриваючи зовнішні та внутрішні взаємозв'язки й взаємозалежності. По-перше, відбувається трансформація вже сформованих якостей зі сфери особистісної у сферу професійної діяльності; у процесі фахової підготовки вони “відшліфовуються”, коректуються, проходячи етапи “професіоналізації”. По-друге, професійні якості внаслідок усвідомлення їх студентами як цінних і значущих інтеріоризуються та набувають статусу особистісних. У результаті цих процесів утворюється динамічна ієрархічна структура взаємопов'язаних і взаємозумовлених професійно-особистісних якостей майбутніх учителів-філологів, компоненти якої взаємодіють як цілісна система, що характеризується постійними особистісно-професійними трансформаціями.

Висновки. Об'єднуючи різні підходи до визначення професійних особистісних якостей майбутнього вчителя-філолога, вважаємо, що це – інтегроване комплексне утворення, яке формується шляхом синтезу професійних і особистісних якостей, відповідає вимогам суспільства до вчителя, дає змогу ефективно здійснювати функції педагогічної діяльності, сприяє розвитку особистісно-комунікаційних і літературно-лінгвістичних компетенцій. Це утворення виникає внаслідок професіоналізації особистісних якостей і трансформації професійно значущих якостей в особистісно цінні. Ми вважаємо, що процес формування професійно значущих якостей майбутніх учителів-філологів буде найбільш ефективним, якщо створити необхідні умови під час вивчення фахових дисциплін, проходження педагогічної практики, індивідуального навчання та орієнтувати їх на самооцінку професійно значущих якостей.

Список використаної літератури

1. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
2. Крутецкий В.А. Профессионально необходимые качества личности учителя: (педагогические способности) и их формирование / В.А. Крутецкий, С.В. Недбаева // Психологические проблемы формирования педагогических способностей : сб. науч. трудов / под ред. В.А. Крутецкого. – М. : МГПИ, 1982. – С. 3–20.
3. Аминов Н.А. Модельные характеристики способности и одаренности учителей / Н.А. Аминов // Способности. – Дубна : Феникс, 1997. – С. 289–306.
4. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / Константин Михайлович Левитан. – М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” : науково-практичний коментар / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
6. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Л.М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко та ін. ; за ред. Л.М. Проколієнка, Д.Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
7. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навчальна книга, 2003. – Кн. 3. Модернізація освіти. – 943 с.
8. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А.Ф. Линенко ; АПН Украины. – К., 1996 – 412 с.
9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / авт.-уклад. С.У. Гончаренко ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ювеналий Николаевич Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

11. Професійна компетенція вчителя української мови і літератури : прогр. спецкурсу для студ. спец. 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література” / уклад. О. Семеног. – К. : Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 49 с.
12. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–63.
13. Буланкина Н.Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Н.Е. Буланкина // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 51–55.
14. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2014.

Коваль В.А. Профессионально значимые качества будущих учителей-филологов

В статье обозначена суть понятия “профессионально значимые качества личности”; проанализированы взгляды ученых на проблему формирования профессионально значимых качеств будущих учителей украинского языка и литературы; рассмотрены составляющие профессиональной компетентности: педагогическое творчество, педагогическое самосознание, профессиональная мобильность, педагогическая культура, педагогический профессионализм и т.д. Обобщение различных подходов позволило условно разделить профессиональные личностные качества учителя на общепедагогические, которыми должны обладать педагоги независимо от специальности, специальные, характеризующие учителей конкретных предметов, и полипрофессиональные. Определено, что важными профессиональными качествами учителя-словесника, работающего в системе “человек – человек”, являются, прежде всего, его личностные качества, которые составляют эмоционально-волевую, моральную и коммуникативную сферы и формируются на двух взаимосвязанных уровнях, раскрывая внешние и внутренние взаимосвязи и взаимозависимости.

Ключевые слова: *профессионально значимые качества личности, педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, академические способности, самосознание, мобильность, саморегуляция, педагогический профессионализм, модель.*

Koval V. Professionally significant qualities of future Teacher-philologist

In this article the author outlines the essence of the concept of “professionally significant qualities of the individual”, analyzed the views of scholars on the issue of formation of professionally significant qualities of future teachers, including Ukrainian language and literature, the following factors are considered professional competence as a pedagogical creativity self-teaching, professional mobility, educational culture, teaching professionalism, etc. Summary of different approaches allowed conditionally divided professional personality as a teacher of general in what should have teachers, regardless of specialty, special, describing teachers of specific subjects and poliprofesiyni. Depending on the subject, who teaches the teacher, the same quality can be for a more or less relevant, to move from the category of special or general pedagogical to enter the core qualities. A special group of quality, it is necessary teacher-scholar. Analyzing the results of research on this issue, the author states that important professional qualities of language and literature teacher who works in the “person to person” is, above all, his personal qualities that make up the emotional and volitional, moral and communicative sphere and formed on two interrelated levels, revealing the internal and external relationships and interdependence. First, the transformation of already existing skills from the field of personality in professional activities, in the professional training they improved corrected passing stages of “professionalization”. Second, as a result of professional awareness of students as valuable and important interiorized and acquire personal status. As a result of these processes forms a dynamic hierarchical structure of interconnected and interdependent professional and personal qualities of future teachers, linguists, whose components interact as a complete system, characterized by constant learner and professional transformation.

Key words: *professionally significant qualities of personality, teaching skills, professional competence, academic skills, self-awareness, mobility, self-regulation, pedagogical professionalism, model.*

ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано сучасні психолого-педагогічні дослідження, присвячені проблемі підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії. Доведено, що в практичній діяльності викладачі вищої школи застосовують переважно традиційні форми вивчення спеціальних дисциплін, за яких у діяльності студентів переважають виконавчі функції, немає реальної самодіяльності, студенти позбавлені можливості виявляти свої здібності, реалізовувати особистісні потреби в комунікативній підготовці. Водночас, напрацювання вчених щодо використання професійно орієнтованих, інтерактивних технологій навчання є надзвичайно цінними для організації ефективної практичної підготовки майбутніх фахівців до їх професійної взаємодії.

Ключові слова: професійна взаємодія, психолого-педагогічні дослідження, спеціальні дисципліни, комунікативна підготовка.

Успіх професійного становлення майбутнього фахівця зумовлений його здатністю до ефективної професійної взаємодії. Суспільству потрібен фахівець, компетентний у здійсненні професійної взаємодії, який ставиться до неї як до особистісної цінності, володіє культурою й технологіями взаємодії, майстерно використовує вербальні, невербальні й комп'ютерні засоби комунікації, вміє долати бар'єри взаємодії, спрямований на оновлення власного досвіду професійної взаємодії. Провідною ідеєю багатьох досліджень, присвячених підготовці фахівців різних галузей, є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії є передумовою їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку незалежно від сфери їх діяльності. Зазначене свідчить про актуальність обраної проблематики.

Інтерес до вивчення проблеми взаємодії знайшов своє відображення у численних дослідженнях російських, вітчизняних (К. Абульханова-Славська, В. Агєєв, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Бодальов, Л. Виготський, Е. Головаха, С. Іванова, Н. Казарінова, Н. Круглова, В. Куніцина, О. Леонтєв, Б. Ломов, Б. Паригін та ін.) і зарубіжних авторів (Р. Адлер, М. Аргайл, Р. Вердербер, К. Вердербер, Т. Доїл, Ф. Долуган, К. Сіон та ін.). Окремим напрямом зазначеної проблеми є вивчення бар'єрів, що порушують взаємодію фахівців (А. Аронсон, М. Відінеєв, І. Глазкова, О. Залюбовська, А. Маркова, Б. Паригін, К. Роджерс, Р. Шакуров та ін.).

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, які розкривають теоретичні та методичні засади інтерактивної взаємодії, ефективність її впливу на формування особистості (Н. Баліцька, Н. Побірченко, М. Кларін, А. Мартинець, М. Перець, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.); застосування технологій навчання у співробітництві та взаємодії учасників навчально-виховного процесу (Л. Велитченко, А. Вербицький, В. Головаха,

В. Гриньова, О. Залюбовська, С. Іванова, В. Маликова, Т. Сенько, А. Чусовітіна та ін.); використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців різного профілю до взаємодії (В. Андрущенко, Т. Асламова, Ю. Бабаєва, К. Бугайчук, Н. Волкова, Є. Данильчук, І. Захарова, В. Луговий, Н. Морзе, Т. Поясок, І. Розіна, О. Філімонова та ін.).

Питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійного спілкування і взаємодії як передумови їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку досліджувалися значною когортою дослідників (С. Амеліна, С. Барсукова, А. Большакова, С. Дмитриченко, В. Семиченко та ін.).

Проте наявні дослідження не вирішують такого важливого питання, як підготовка майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії як основи забезпечення якості їх професійної діяльності. Для вирішення цього питання вважаємо за доцільне проаналізувати сучасні психолого-педагогічні дослідження, присвячені проблемі підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування, взаємодії.

Метою статті є здійснення аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Загальнотеоретичні питання професійної підготовки майбутніх фахівців (переважно психологів, педагогів, економістів, менеджерів, фахівців аграрної сфери) до взаємодії, спілкування широко висвітлені в сучасній науковій літературі.

Так, Л. Ємельянова присвятила увагу дослідженню розвитку спрямованості майбутнього психолога освіти на професійну взаємодію з педагогом. Нею створено модель розвитку спрямованості майбутнього психолога освіти на професійну взаємодію з педагогом; науково обґрунтовані й експериментально перевірені психолого-педагогічні умови розвитку спрямованості майбутніх психологів освіти на професійну взаємодію з педагогом у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ (формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної взаємодії з педагогом; розвиток позиції рефлексії; формування уявлення про себе як суб'єкта професійної взаємодії; забезпечення системності інформаційної основи про специфіку і зміст професійної взаємодії психолога і педагога; формування знань, умінь, навичок професійної взаємодії з педагогом) [2].

В. Маликова в докторській дисертації спрямувала свій науковий пошук на розвиток професійної взаємодії психолога та педагога; виявила сутнісні характеристики колегіальної взаємодії психолога й педагога, які є умовою її ефективності: зумовленість взаємодії гуманістичними цінностями; культурно-ціннісне й організаційне самовизначення суб'єктів взаємодії в цілепокладанні, визначенні бажаних завдань і результатів спільної роботи, стратегії й тактики спільних дій; взаємозумовленість емоційних і раціональних компонентів взаємодії, зумовлена необхідністю встановити контакт, атмосферу співпраці, знайти раціональні способи спільного вирішення проблеми дитини; функціонально-рольовий характер взаємодії фахівців із взаємодоповнюваними знаннями за відсутності ієрархії у професійних відносинах [6].

О. Шумакова [9] акцентувала увагу на розвитку базової культури взаємодії психолога освіти з батьками. Нею розроблена психологічна концепція розвитку базової культури взаємодії; обґрунтовано й розроблено психолого-педагогічні технології розвитку базової культури взаємодії психолога освіти з батьками на етапі професійної освіти та початковому етапі самостійної професійної діяльності; обґрунтовано методологічний принцип нуклеарної структури дослідження базової культури взаємодії психолога з батьками; виявлено психологічну нуклеарну структуру базової культури взаємодії психолога освіти.

Вивчення умов і механізму професійної взаємодії практичного психолога й педагога в єдиному освітньому просторі стало предметом дослідження О. Кочневої [5]. Науковцем визначено психолого-педагогічні умови оптимізації професійної взаємодії практичних психологів і вчителів; проведено системне вивчення розуміння практичними психологами і педагогами суті професійної взаємодії щодо вирішення проблеми вивчення й обліку проявів формально-динамічних особливостей дітей; визначено зміст, апробовано форми взаємної співпраці, обґрунтовано психологічні умови, адаптовані тактики професійної взаємодії практичних психологів і педагогів.

Наукові напрацювання вчених щодо культури встановлення професійних відносин, технологій організації співпраці суб'єктів навчального процесу, стратегій і тактик спільних дій, наявності емоційно-ціннісного ставлення до професійної взаємодії є вагомими для підготовки різних за фахом спеціалістів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив, що значна їх кількість присвячена взаємодії суб'єктів освітнього процесу: вчителя з молодшими школярами (А. Романенчук), вчителя й учнів у позанавчальній діяльності (О. Леванова), педагогічній взаємодії в особистісно орієнтованій освіті (С. Горбачева), особливостям формування професійного інтересу у студентів-філологів до мультікультурної взаємодії (А. Большакова), комунікативній взаємодії підлітків засобами навчальної дисципліни (С. Барсукова) та ін. І. Балова розглядала взаємодію викладача й студентів як умову становлення професійної картини світу випускника педагогічного коледжу; А. Булигіна – психологічні аспекти взаємодії “викладач – студент” при індивідуально-диференційованому підході в навчанні; С. Єфремова – взаємодію викладачів та студентів молодших курсів. В. Зацепін вивчав особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору. С. Горбачева присвятила своє дослідження навчанню студентів педагогічного ВНЗ педагогічній взаємодії в особистісно орієнтованій освіті. І. Кобзарєва вивчала формування готовності студентів до особистісно орієнтованої взаємодії. С. Кудрявцева акцентувала увагу на взаємодії суб'єктів освітнього процесу як показнику ефективності педагогічної системи. І. Зимня зосередилась на дидактичній взаємодії суб'єктів навчання – викладача і студента; І. Гапійчук – на емоційній взаємодії як компоненті педагогічної системи; О. Балан – на дидактичній взаємодії викладача і студента як чиннику оптимізації процесу навчання.

Культурі взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі присвятила дослідження О. Пісоцька [7]. Ученою визначено сутність педагогічної взаємодії викладачів і студентів, розроблено й експериментально перевірено педагогічні технології виховання культури взаємо-

дії викладачів і студентів. Були розроблені та використані аксіодуховні форми, методи й засоби аудиторної та позааудиторної роботи викладача: методики інтеракційної технології діалогічної взаємодії в університетському освітньо-виховному просторі: міні-лекції, лекції-проповіді, семінар духовно-морального занурювання, “сократичні бесіди”, ділова гра, круглі столи, тренінги, метод аналізу конкретних професійних завдань і ситуацій, драматизація, семінар-дискусія, творчі завдання, інформаційно-комунікативні технології, засоби мистецтва; нарративні техніки, самоопис, самоаналіз. Погоджуємося з тим, що педагогічні інтеракційні технології діалогічної взаємодії базуються на гуманістичних принципах відносин викладачів і студентів університету (принципи взаємної поваги, довіри, любові, віри; індивідуально-особистісного підходу; емпатичного слухання та безумовного сприйняття співбесідника; устремління до духовного “Я”). Цих принципів доцільно дотримуватися під час організації підготовки різних за фахом студентів до професійної взаємодії.

Розроблена Н. Касаткіною [4] система, що забезпечує суб’єктну спрямованість підготовки студентів до педагогічної взаємодії з учнями, стала вагомою для нашого дослідження. Ми поділяємо думку дослідниці, що зміст професійної підготовки в межах цієї системи забезпечує поетапний перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну та навчально-професійну. Авторкою доведено, що ефективність підготовки студентів до взаємодії забезпечується реалізацією педагогічних умов, які включають педагогічне проектування успішної освітньої взаємодії, активне включення в пізнавальну діяльність завдяки використанню в освітньому процесі особистісно-розвивальних комунікативних ситуацій, побудови взаємодії з учнями на основі педагогічної рефлексії забезпечує успішність підготовки, сприяє формуванню готовності студентів до педагогічної взаємодії.

Серед розмаїття дисертаційних досліджень можна виокремити праці, в яких акцентовано увагу на окремих технологіях навчання, що забезпечують підготовку різних за напрямками підготовки студентів до здійснення професійної взаємодії.

Так, Н. Волкова, Н. Жевакіна, Н. Морзе обґрунтовують доцільність проведення “недільних” (“літніх”) шкіл для студентів (інтенсивні практичні заняття навчальної групи під керівництвом тьютора, під час яких застосовують інтерактивні методи навчання, зокрема аналіз конкретних ситуацій, розробку бізнес-планів, ділові ігри тощо), які забезпечують взаємодію суб’єктів освітнього процесу, сприяють формуванню комунікативності майбутніх фахівців.

Досліджуючи проблеми використання навчального тренінгу в професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах, Л. Бондарева [1] довела, що навчальний тренінг забезпечує якісну професійну підготовку майбутнього економіста. Заслужують на увагу методи, які науковець запропонувала до використання в тренінгових технологіях, а саме: міні-лекція, демонстрація, проблемно-орієнтовна дискусія, індивідуальні завдання, ситуаційні завдання, імітаційна діяльність, ділові ігри, робота в малих групах, тестування, презентація, мозкова атака, розповідь, пояснення або інструктування, бесіда, а також їх комбінована форма застосуван-

ня. Авторка довела ефективність тренінгу для організації професійно спрямованої взаємодії в системах “викладач – студент”, “студент – студент”.

Н. Захарченко, згідно з результатами проведення експерименту, стверджує, що завдяки широкому й систематичному впровадженню ділових ігор у навчально-виховний процес підготовки економістів підвищується якість засвоєння теоретичних знань, розвиваються практичні навички, які стосуються майбутньої професійної діяльності, формуються такі професійно важливі якості, як організованість, ініціативність, самостійність, здатність до самоаналізу, товариськість, здатність до співтворчості та діалогу з діловими партнерами. До найефективніших ігрових форм у фаховій підготовці майбутніх економістів, на думку вченої, належать не лише рольові, імітаційні, організаційно-діяльнісні та ділові ігри, а й такі методи активного навчання, як групова дискусія, аналіз ситуацій, тренінги, тести, рейтинги, брейнстормінг тощо [3].

О. Кущенко, І. Розіна доводять ефективність використання в навчальному процесі електронної пошти як ефективного засобу навчання студентів груповій взаємодії в системах “викладач – студент”, “студент – студент”.

Окремі вчені під час дослідження організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх економістів (Л. Дибкова, Т. Красикова, В. Крижанівська, І. Мороз) виявили, що водночас із упровадженням професійно орієнтованих технологій навчання взаємодоповнювальними технологіями продуктивного професійного навчання, що сприяють підготовці до професійної взаємодії, є: технологія співробітництва під час розробки інтегрованих професійно спрямованих проектів; ділові ігри як соціально-психологічні тренінги та способи моделювання професійних ситуацій; технології навчання в малих групах.

Значну увагу в підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії дослідники приділяють інформаційно-комунікаційним технологіям.

Так, В. Стрельников зазначає, що “кейс”- і TV-технології, технології навчання в мережі Інтернет; технології навчання у співробітництві; дискусійні технології навчання; технології ситуаційного навчання; застосування соціально-психологічного тренінгу тощо сприяють підготовці майбутніх фахівців до взаємодії. На думку вченого, нагромадження та застосування такого фонду професійно орієнтованих технологій має привести до синергетичного ефекту у фаховій підготовці майбутніх економістів [8].

О. Худолєєва наголошує, що взаємодії в Інтернеті (чати, форуми, E-mail-проекти, телекомунікаційні проекти, онлайн- та офлайн-тьюторинги, телелекції, телесемінари, Web-навчання, віртуальне навчання тощо) забезпечують тісний зв'язок викладачів і студентів. Універсальність інтернет-технологій колективної комунікації, що спираються на технологію електронної пошти, а саме: *списки розсилок (mailing list)* – сервіс розмноження повідомлень, використовується для активного обміну важливою інформацією, інформування про поточні події (надходження до Web-сайту, хід підготовки конференції, організації групової дискусії, електронного семінару та інших видів професійної комунікації) (комунікація “один – багатьом”); *дискусійні групи (discussing groups)*, *телеконференції* (відеоконференції (videoconferencing); відеоконференції на робочому столі (desktop videoconferencing); електронні конференції через е-

mail, online services), які ефективні для масового розсилання інформації, підтримки групової роботи в освітньому середовищі (комунікація “багато хто – багатьом”), відзначені Н. Волковою, Н. Муліною, І. Розіною та ін.

Висновки. Досліджені підходи щодо упровадження професійно орієнтованих технологій у фахову підготовку майбутніх педагогів, економістів, менеджерів з метою їх підготовки до професійної взаємодії стали певним підґрунтям у розробці теоретико-методичних основ дослідження підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії.

Водночас, варто зауважити, що в дисертаційних працях усталеною є думка про те, що в практичній діяльності викладачі вищої школи, на жаль, застосовують переважно традиційні форми вивчення спеціальних дисциплін, за яких у діяльності студентів переважають виконавчі функції, немає реальної самодіяльності, студенти позбавлені можливості виявляти свої здібності, реалізовувати особистісні потреби в комунікативній підготовці. Праця студентів за традиційних форм її організації має певні ознаки примусу. Вона поєднана з одноманітними, спрощеними за змістом навчальними операціями, а тому не може пробудити ні нових, більш значущих соціальних мотивів, ні потягу до знань, ні вияву комунікативних умінь; є малоефективним засобом підготовки до професійної взаємодії. Здійснений нами аналіз практичної діяльності викладачів ВНЗ засвідчив аналогічне.

Отже, вважаємо, що наукові напрацювання вчених щодо використання професійно орієнтованих, інтерактивних технологій навчання є надзвичайно цінними для організації практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії. Ці напрацювання нами враховано в подальших наукових розвідках, присвячених упровадженню в навчальний процес розробленої системи підготовки майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Бондарева ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 21 с.
2. Емельянова Л.А. Развитие направленности будущего психолога образования на профессиональное взаимодействие с педагогом : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Алексеевна Емельянова. – М. : РГБ, 2005. – 176 с.
3. Захарченко Н.В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Вікторівна Захарченко ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
4. Касаткина Н.С. Подготовка студентов профессионально-педагогического вуза к педагогическому взаимодействию с учащимися : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Степановна Касаткина. – Челябинск, 2006. – 174 с.
5. Кочнева Е.М. Психологические условия профессионального взаимодействия практического психолога и педагога в едином образовательном пространстве : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Михайловна Кочнева. – М. : РГБ, 2003. – 182 с.
6. Маликова В.А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога: Теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Валентина Алексеевна Маликова. – М., 1999. – 50 с.
7. Пісоцька О.О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оле-

на Олександрівна Пісоцька ; Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2010. – 22 с.

8. Стрельніков В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Ю. Стрельніков ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 42 с.

9. Шумакова О.А. Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ольга Алексеевна Шумакова. – Челябинск : ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», 2011. – 458 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Кожушко С.П. Вопросы подготовки будущих специалистов к профессиональному взаимодействию в психолого-педагогических исследованиях

В статье проанализированы современные психолого-педагогические исследования, посвященные подготовке будущих специалистов к профессиональному взаимодействию. Доказано, что в своей практической деятельности преподаватели высшей школы используют в большинстве случаев традиционные формы изучения специальных дисциплин. Как следствие, в деятельности студентов преобладают исполнительские функции, отсутствует реальная самостоятельность, студенты ограничены в проявлении своих способностей и реализации личностных потребностей в коммуникативной подготовке. В то же время наработки ученых относительно использования профессионально ориентированных технологий обучения являются чрезвычайно ценными для организации практической подготовки будущих специалистов к их профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, психолого-педагогические исследования, специальные дисциплины, коммуникативная подготовка.

Kozhushko S. The discussion of matters of preparing future specialists for their professional interaction in psychological and pedagogical sources

The article provides the analysis of modern psychological and pedagogical investigations devoted to the matters connected with preparation of future specialists for their professional interaction. It is taken as a postulate that the success of professional formation of a specialist is grounded on his aptitude for effective professional interaction. A society needs specialists who are competent in professional interaction and treat it as their personal value.

It is proved that considering the results of the latest researches it is possible to affirm that the traditional forms of teaching special subjects are still prevailing among the teachers of higher educational establishments. In such conditions the students are mostly performing executive functions, they are restricted in demonstrating their initiative and abilities, as well as in realizing their personal demands in communicative training. Under traditional conditions the work of students acquires certain attributes of compulsion. It is associated with monotonous and simplified training activities, and thus such a work may evoke neither new and more significant social motives, nor aspirations for knowledge and demonstration of communicative skills. It turns to be an ineffective means in the process of preparation of future specialists for their professional interaction. Our own analysis of practical activity performed by the teachers of higher educational establishments reasserts the situation. Meanwhile, it worth mentioning that the contributions of some researchers directed to the implementation of certain interactive and profession oriented technologies of teaching are of utmost importance for organizing effective practical preparation of future specialists for their professional interaction.

Key words: professional interaction, psychological and pedagogical investigations, professional disciplines, training for communication.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи України.

Ключові слова: компетентністний підхід, критерії, показники методико-математичної компетентності, рівні сформованості.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законів України “Про освіту” та “Про вищу освіту”, основною метою вищої освіти в Україні є підготовка висококваліфікованого, компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. У зв’язку з цим сучасна школа потребує вчителя, здатного реалізовувати інноваційні проекти, впроваджувати найбільш раціональні та ефективні методи й форми організації навчально-виховного процесу. Однією з цілей вищої освіти є навчання професіоналів із розвиненими математичними компетентностями, які здатні діяти в різних ситуаціях, прагнуть професійного зростання і мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових наукоємних технологій.

Завдяки працям В. Байденка, Ю. Варданян, І. Зимньої, Л. Карпової, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Міської, О. Пометун, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, А. Хуторського в педагогічній науці склалися основи теорії компетентнісного підходу: визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності, виявлено умови, розроблено технологічні основи її формування. Доведено, що для підготовки фахівця достатньо звернення до сфери його досвіду (знань, умінь і навичок) та когнітивної сфери (увага, сприйняття, пам’ять, мислення). А становлення фахівця “компетентнісного”, окрім цього, передбачає розвиток відповідних особистісно-психологічних якостей – професійної самосвідомості, потреби в досягненнях, внутрішніх мотивів професійної діяльності тощо. Для нашого дослідження ці напрацювання – визначальні в розкритті специфіки сучасної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу.

За результатами аналізу науково-методичних праць стосовно початкової математичної освіти (Н. Амосова, М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Н. Глузман, Б. Друзь, Н. Істоміна, Д. Клименченко, Л. Коваль, Я. Король, Л. Кочина, М. Моро, А. Пчолко, А. Пишкало, М. Скаткін, С. Скворцова, Л. Стойлова) з метою вдосконалення математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів зроблено такі узагальнення: необхідно потужно висвітлювати психолого-педагогічний компонент у процесі підготовки студентів; фундаментальна математична підготовка не повинна втрачати зв’язки з курсом шкільної математики, а має слугувати його природною теоретичною

базою; умовою якісної підготовки майбутнього вчителя має бути наявність тісних зв'язків між математичною і методичною підготовкою; потрібно актуалізувати проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку розумової та творчої діяльності молодшого школяра у процесі навчання математики. Отже, орієнтація освіти на її новий результат вимагає інноваційного підходу до забезпечення якості формування математичних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан проблеми реалізації компетентнісного підходу до математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи України.

Вища педагогічна школа сьогодні покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного сприяти розвитку особистості учня. А це здебільшого залежить не тільки від знань, умінь і навичок, а й від додаткових якостей, для позначення яких використовують поняття “компетентність”. Саме її формування найбільше відповідає сучасному розумінню мети освіти.

Компетентність (з лат. – “належний”, “здібний”, “належати по праву”) означає рівень відповідності знань, умінь, навичок людини тим функціям, які вона виконує. Компетентність характеризується ініціативністю, здатністю працювати в колективі, комунікативністю, умінням відбирати й використовувати інформацію.

За проектом Європейської комісії “Тюнінг” компетентності розглядають як динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей, що описують результати за освітньою (навчальною) програмою. Компетентності покладено в основу кваліфікації випускника. Їх як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не варто плутати з компетенціями як наданими особі повноваженнями [5, с. 32].

Розв'язання проблеми підготовки компетентного вчителя потребує перебудови системи педагогічної освіти на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій. Галузевою Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти визначено:

– приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладах;

– модернізацію навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних і новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра й магістра та забезпечення мобільності в Європейському просторі вищої освіти;
- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагогічних кадрів на основі тристоронніх договорів;
- оптимізацію мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для неперервної освіти педагогічних працівників; загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів – лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій;
- першочергове забезпечення педагогічних навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням і шкільними підручниками [2].

Державний освітній стандарт підготовки майбутніх учителів початкових класів визначає вимоги до рівня знань і вмінь майбутнього вчителя, а також комплекс його компетентностей із реалізації в практичній діяльності положень психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі. Але тільки за умови, якщо теоретичні знання вміло взаємодіють з практикою навчання, виховання та професійного розвитку, майбутній учитель може стати компетентним фахівцем.

На основі аналізу наукової літератури, вимог Державного стандарту вищої професійної освіти та дидактики сучасної початкової школи, відповідно до структури методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів можна виділити такі критерії сформованості математичної компетентності вчителя початкової школи:

- мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості педагогічної праці як потреби в її вдосконаленні, рівень усвідомлення потреби в оволодінні методико-математичною компетентністю);
- когнітивний компонент (рівень сформованості професійно-педагогічних і методико-математичних знань);
- процесуально-діяльнісний компонент (якість оволодіння системою умінь у сфері реалізації компетентнісної моделі діяльності вчителя початкових класів);
- рефлексивно-творчий компонент (здатність здійснювати педагогічну рефлексивну діяльність з проектування та проведення уроків математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу);
- змістово-евристичний компонент (здатність до оволодіння сучасною педагогічною інформацією).

Формування професійної компетентності закладено у зміст освітньо-професійної програми спеціальності “Початкова освіта” як складової галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основ-

ними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [6].

Аналіз стандартів методико-математичної підготовки вчителя в Україні засвідчив, що вони спираються на процесуально-діяльнісний компонент підготовки. Поза сумнівом, це має особливе значення в плані професійної підготовки. Студенти повинні відкривати нові знання та самостійно їх засвоювати; розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, загальність математичних законів; оволодівати новою ідеологією математичної освіти; розуміти функціонування процесу навчання (воно полягає в тому, що кожен окремий учень не копіює знання вчителя, а створює власну картину математичних знань, яка залежить від особливостей сприйняття та переробки інформації); знати психічні особливості, закономірності процесу засвоєння знань учнів, ознайомитися з питаннями психології оволодіння математичними знаннями та ін.

Однак у пояснювальній записці до програми курсу «Методика вивчення освітньої галузі “Математика”» наголошено на необхідності формування в студентів професійних умінь щодо організації та здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра. У змісті навчальної дисципліни виокремлюється робота із завданнями розвивального характеру, передбачається навчання студентів самостійно розв'язувати такі завдання, усвідомлення можливості їх використання на уроках математики. Проте роботу над завданнями розвивального характеру, наприклад, на уроках математики, майбутньому вчителю пропонується здійснювати локально – на практичних заняттях у вигляді тренування. Завдання з математики нечітко структуровані, відсутня методика навчання учнів їх розв'язувати, технології створення їх студентами. У програмах з математики не передбачено роботи щодо створення студентами завдань комбінованого характеру та завдань, які допомагають розвивати в учнів такі форми думки, як поняття, судження, умовивід [3].

Отже, на сьогодні реальний зміст стандартів – це дуже детальний, регламентований за видами і часом занять виклад того, чого повинен навчатися фахівець початкової освіти. Водночас стандарти дуже обмежено визначають завдання на “виході” та ще менше – компетенції випускників і шляхи контролю отриманих знань, умінь і навичок. Зміст методико-математичних дисциплін підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на їх підготовку забезпечувати навчання молодших школярів математики психолого-педагогічно та методично грамотно, але в запланованих навчальних ситуаціях.

Сучасні вимоги Галузевих стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів, нова концепція особистісно зорієнтованої освіти, зміни, які відбуваються в початковій школі, обґрунтовують необхідність змін і в методико-математичній підготовці студентів педагогічних ВНЗ до роботи з молодшими школярами, що актуалізують дослідників до розроблення шляхів оновлення та вдосконалення цієї підготовки. У наявних дослідженнях розглянуто багато аспектів підготовки студентів до навчання математики молодших шко-

лярів: зв'язок методико-математичної підготовки ВНЗ з курсом математики початкової школи; пошук шляхів інтеграції методико-математичної підготовки студентів; удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання молодших школярів розв'язування задач; формування математичних понять; розвиток математичного мислення учнів; упровадження компетентнісного підходу в систему початкової освіти тощо.

Основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання математики розробляються з урахуванням принципів сучасної освітньої системи. Методисти багатьох педагогічних ВНЗ при розробці змісту окремих курсів і системи загалом спираються на концепцію розвитку педагогічної освіти, враховують основні тенденції, що характеризують поступ сучасних освітніх систем: диференціацію, інтеграцію, гуманізацію, гуманітаризацію.

Зміст методико-математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ відображено в навчальних посібниках, які потребують оновлення та вдосконалення. Незважаючи на істотні зміни в методико-математичній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, студенти продовжують займатися за навчальними посібниками, які не в повному обсязі відповідають вимогам сучасної освіти.

Вивчення й аналіз причин низької якості засвоєння математичних понять дає підстави зробити висновок, що головною причиною встановленого факту є відсутність психолого-дидактичної та загальної методологічної підготовки вчителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів до діяльності з формування понять. Ця підготовка не передбачена ні навчальними планами ВНЗ, що готують педагогічні кадри, ні програмами дисциплін психолого-педагогічного циклу, тоді як засвоєння шкільного курсу математики в сучасних умовах набуває особливої актуальності. Зумовлено це тим, що все більше спеціальностей потребують застосування математичних знань, умінь і практичних навичок. Ознайомлення учнів із математикою як специфічним методом світосприйняття, розуміння ними діалектичного зв'язку її з реальною дійсністю, уявлення про математичне моделювання тощо сприяють розвитку особистості, формуванню наукового світогляду школярів. Усе це зумовлює потребу переглянути проблеми математичної освіти, починаючи з початкової школи, й удосконалити методико-математичну підготовку вчителів.

Нова система підготовки майбутнього вчителя початкової школи висуває особливі вимоги до особистості сучасного викладача.

На сучасному етапі розвитку освіти доцільно зосередити увагу на таких професійно значущих якостях викладача, як гуманістична спрямованість у відносинах зі студентами, глибокі знання свого предмета й суміжних дисциплін, потужний науковий потенціал, методична гнучкість і відповідальна особистісна позиція.

Отже, з огляду на викладене вище, окреслимо зміст і шляхи вдосконалення методико-математичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів, зокрема:

- комплексне вивчення математичних, психологічних і методичних основ формування уявлень і понять;
- вивчення різних форм і методів формування математичних уявлень і понять, а також можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі;
- проведення інтегрованих лекцій та спецкурсів з метою вироблення розуміння міжпредметних зв'язків між поняттями;
- організація самостійної творчої діяльності студентів із виготовлення дидактичних матеріалів, спрямованих на формування в учнів математичних уявлень і понять та здійснення контролю за їх засвоєнням.

Висновки. Отже, математична підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах запровадження Болонської конвенції передбачає посилення її практичної спрямованості та надання такому процесу системного й цілісного характеру. Крім того, в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти необхідно домогтися гармонізації особистісної і професійної складових методико-математичної підготовки майбутніх учителів. Термінове розв'язання зазначених проблем дасть змогу національній системі вищої освіти наблизитися до Європейського освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н.М. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 18–26.
2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН від 14.08.13 р. № 1176.
3. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н.А. Глузман. – К. : Вища школа. – XXI, 2010. – 407 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.hdf>.
5. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін. ; за ред. Д.В. Табачника, В.Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Міськова Н.М. Реалізація компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / Н.М. Міськова. – Режим доступу: [archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/...](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/)
8. Савченко О.Я. Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів / О.Я. Савченко // Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 1–2 квіт. 2004 р. / уклад. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 3–7.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2014.

Коринчук Н.Ю. Формирование математических компетентности у будущих учителей начальных классов

В статье представлены результаты анализа современного состояния проблемы реализации компетентностного подхода к математической подготовке будущих учителей начальной школы Украины.

Ключевые слова: компетентностный подход, критерии, показатели методико-математической компетентности, уровни сформированности.

Korinchuck N. Forming of Future Elementary School Teachers' Mathematical Competencies

This article deals with the problem of future elementary school teachers' mathematical preparation in the context of the competency approach.

Competence means a level of conformity of persons' knowledge and skills to those functions that are performed. Competence is characterized by initiative, ability to work in teams, communicative, ability to select and use information.

State educational standard of training of primary school teachers defines the requirements for the knowledge and skills of future teachers, and complex of their competency in the context of implementation into practice the provisions of psychology, didactics, education theory and methods. But only on condition that the theoretical knowledge skillfully interacts with the practice of training, education and professional development, future teacher can become a competent professional.

Solving the problem of training a competent teacher requires restructuring of teacher education through a combination of national achievements of world significance and established European traditions.

It is necessary to bring the contents fundamental, psychological, educational, technical, information, communication, practical, social and humanitarian training of teachers and teaching staff to the requirements of the information society and the changes taking place in the socio-economic, spiritual and humanitarian sphere, preschool, schools, after-school and vocational education.

The next step is to modernize the curriculum of higher educational institutions that train teachers and teaching staff, based on the integration of traditional and new learning technologies and a new generation of textbooks, teaching aids and teaching tools.

Key words: *competence approach, criteria, indicators of teaching mathematics competency levels of formed.*

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті розглянуто проблему підготовки керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано поняття “управлінська культура” та “управлінська компетентність” і визначено шляхи підвищення зазначених якостей у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: управління, управлінська культура, професійна компетентність, управлінська компетентність, керівники навчальних закладів, система післядипломної педагогічної освіти.

Згідно з Державною національною програмою “Освіта”, однією з важливих умов реформування освіти визначено демократизацію управління ЗНЗ, яка передбачає широкий розвиток ініціативи, зв’язок з громадськістю, максимальне використання досвіду та потенційних можливостей усіх працівників і вимагає непорушної єдності у функціонуванні державних і громадських органів, яку повинна, насамперед, забезпечити адміністрація школи [7].

Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора ЗНЗ зумовлює необхідність підвищення його відповідальності за стан і ефективність навчально-виховного процесу, реалізацію державних вимог до сучасного закладу освіти й повинна забезпечувати зміцнення дисципліни й порядку в освітньому закладі, згуртованість педагогічного колективу, взаємоповагу та співпрацю педагогів, учнів і їх батьків.

Отже, на всіх рівнях розвитку сьогоденної системи освіти велике значення надається формуванню культури особистості та її професійній компетентності. Міжнародна комісія з освіти у XXI ст. дійшла висновку, що “майбутній прогрес людства залежить не стільки від економічного росту, скільки від рівня розвитку особистості” [5, с. 4]. Зростання ролі особистісно орієнтованих процесів навчання й виховання спонукає ЗНЗ, а значить, і їх директорів брати до уваги громадську думку та коригувати свою діяльність з урахуванням її в найближчому мікросоціумі.

Сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу – це не просто посада, а й велике педагогічне мистецтво й майстерність. Діяльність керівника будь-якого колективу складна й відповідальна, але в директора закладу освіти – особлива місія. Сьогодні він повинен поєднувати в одній особі вчителя, методиста, державного інспектора, господарника, організатора навчально-виховного процесу, чуйного й уважного наставника дитячого та дорослого колективів. Це потребує не тільки всебічних знань, досконалого володіння наукою управління, а й високої професійної культури.

Керівник навчального закладу повинен володіти навичками нового мислення, пов’язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників закладів освіти. З позицій внутрішньошкільного менеджменту ва-

жливою є переакцентуація управління з освітніх процесів на розвиток людського потенціалу. Першочергове значення має формування внутрішньошкільної культури: бачення своєї місії, усвідомлення цілей, створення системи цінностей, що має соціальне значення, забезпечення високої вмотивованості управлінських дій тощо. Для цього кожен директор ЗНЗ насамперед повинен мати відповідну управлінську освіту, яка може бути розвинута й поглиблена в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблемі управління розвитком школи присвячені дослідження В. Гурова, В. Зверевої, В. Кричевського, В. Лазарева, А. Моїсеєва, М. Поташника, П. Третьякова, П. Худомінського, Т. Шамової; методології інноваційних процесів і адаптивні моделі управління розглядалися Т. Давиденко, Е. Ямбургом; педагогічна інноватика висвітлена в працях Ю. Громико, Н. Лапіна, Л. Подимової, А. Пригожина, В. Сластьоніна, В. Шаповалова та ін. Питання підвищення компетентності керівників закладів освіти досліджує багато вітчизняних і зарубіжних учених: Т. Афанасьєва, С. Батишева, Т. Браже, Р. Вдовиченко, І. Єлисеєва, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов та ін. Праці цих видатних учених відіграли позитивну роль у подальшому розвитку теорії та практики управління навчальним закладом. У межах нашого дослідження нас цікавило питання підвищення професійної управлінської культури та управлінської компетентності керівника навчального закладу в процесі курсів підвищення кваліфікації директорів навчальних закладів у післядипломній освіті. Цій проблематиці присвячені праці О. Бондарчук, В. Семиченко [4], В. Маслової [15]; В. Олійника [17], В. Пуцова [20], А. Гуралюка [6]. Але, на жаль, можемо констатувати, що проблема впливу курсів підвищення кваліфікації на розвиток управлінської культури та професійної компетентності керівника навчальним закладом висвітлена недостатньо.

Мета статті – розглянути поняття “управлінська культура” та “управлінська компетентність”, окреслити шляхи підвищення зазначених якостей у системі післядипломної педагогічної освіти.

На думку Г. Єльнікової, культурно працювати – це вміти правильно розставити кадри на вирішальних ланках, працювати творчо, з перспективою, завжди бачити кінцеву мету й вибирати найбільш раціональні методи її досягнення. А для того, щоб досягти цього, треба вчитися впродовж життя, займатися самоосвітою, наполегливо оволодівати науковими принципами управління, вміло керуватися ними у своїй управлінській діяльності [8, с. 103].

За своїм змістом культура управління – це сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, використанні техніки управління, а також комплекс вимог, які висувуються до систем управління і працівників, зумовлених нормами та принципами суспільної моралі, етики, естетики, права.

М. Заренок виокремлює такі групи елементів культури управління, як: соціальна спрямованість; особиста культура керівника та стиль його керівництва; морально-психологічний клімат; умови організації управлінської праці (діловодство, документообіг, оргтехніка, отримання й обробка інформації);

порядок проведення масових та організаційно-управлінських заходів; організація роботи з листами, зверненнями, пропозиціями й заявами працівників; участь працівників в управлінні [9, с. 89].

О. Мармаза у своєму дослідженні виокремлює такі складові особистої культури управлінців, як: рівень загальної культури; наявність високих моральних, ділових та особистих якостей; знання передової практики управління; уміння застосувати управлінську техніку й технологію [14, с. 20].

Досліджуючи культуру управлінської праці, Є. Березняк пропонує виділяти такі компоненти, як загальнолюдська культура, правова, естетична, а в педагогічній галузі обов'язкова ще й педагогічна культура, культура спілкування [2, с. 48].

В. Бенін визначає такі компоненти управлінської культури:

- аксіологічний, який відображає властиву керівникові систему цінностей, ставлення до людей, справи й самого себе;
- технологічний, який включає засоби та прийоми управління педагогічним процесом;
- особистісно-творчий, що передбачає оцінювання керівником своєї діяльності у співвідношенні з результатами діяльності колективу, визначення на цій основі перспектив професійного удосконалення [1, с. 45].

У своєму дослідженні поділяємо думку А. Кірьякової про те, що управлінська культура тісно пов'язана із загальною культурою особистості і з загальнолюдською культурою, а система цінностей професійної діяльності – з системою цінностей суспільства й особистісними цінностями керівника [10, с. 41]. Тому важливою якістю керівника сучасної школи, стверджує В. Кричевський, стає наявність у нього певної системи професійних цінностей, певної філософії інноваційної школи. Остання потрібна для формулювання місії управлінської культури – цілеспрямованої соціалізації особистості, введення її у світ природних та людських зв'язків і відносин, “занурювання” в людську матеріальну й духовну культуру шляхом передачі кращих зразків, способів та норм поведінки в усіх сферах життєдіяльності [18, с. 211].

Отже, культура управління – комплексна узагальнена характеристика управлінської праці, що відображає її якісні ознаки й особливості. Культура управління включає сукупність знань, їх структуру, світогляд, морально-етичні норми роботи, ставлення до праці, навички в організації роботи [16]. Дещо вирізняється поняття “управлінська культура керівника”. Ми розглядаємо її як міру і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [16].

Загалом, ми поділяємо думку Ю. Конаржевського про те, що культура управління школою – це виконання адміністрацією сукупності вимог, які висувуються до процесу управління, зумовлених нормами моралі, етики, естетики, права, принципами організації й технології управління [11, с. 120–121]. У світлі сучасних освітніх реформ у професійному навчанні на перший план виходить компетентінський підхід і умови його реалізації.

На нашу думку, поняття “управлінська компетентність” тісно пов’язане з управлінською культурою. Зазначимо, що більшість дослідників розглядає “компетентність” як оцінну категорію, яка характеризує людину як суб’єкта діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження. У вітчизняній педагогіці спроба наблизитися до адекватного розуміння термінів “компетенція” й “компетентність” триває понад десять років. Компетенція визначається як “загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості” [24, с. 178–183]. Категорія компетентнісного підходу ввійшла до складу понятійного апарату української педагогіки у зв’язку з приєднанням вітчизняної системи освіти до Болонського руху в Європі й ухваленням західноєвропейської освітньої термінології [19].

На думку Г. Селевко, компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію освітньої парадигми, що домінує, на створення умов для оволодіння людиною комплексом компетенцій, які відображають її потенціал, здатність до активних форм взаємодії із зовнішнім середовищем [22].

Організаційна управлінська сфера діяльності є основною роботою керівника і, відповідно, потребує певних організаційно-управлінських якостей керівників вищого навчального закладу. Ці якості класифікує С. Резник [21]:

1) професійна компетентність (володіння професійними знаннями та вміннями у сфері управління навчальними закладами, знаннями роботи на посаді директора, ректора, досвід керівництва та участі в науковій, методичній, педагогічній і суспільній діяльності);

2) ділові якості (уміння приймати стратегічні рішення, підприємливість (тактика дій) та особистісна організованість);

3) організаторські якості (уміння взаємодіяти з людьми: потяг до лідерства, вміння будувати відносини з управлінським персоналом, педагогами, співробітниками, ЗМІ, підбирати кадри, особистісний авторитет у суспільстві та в навчальному закладі);

4) моральні (духовні) якості, культура поведінки в суспільстві;

5) політична культура (розуміння інтересів держави, навчального закладу, особистості педагога, співробітника, вміння брати до уваги різні погляди);

6) працездатність (здатність до тривалої і напруженої творчої діяльності на керівній посаді).

Спираючись на дослідження В. Кривоносової, визначимо складові професійної компетентності керівника навчального закладу [13]:

1. Управлінська компетентність: наявність професійних знань і практичного досвіду у сфері управління навчальним закладом, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності.

2. Економічна компетентність: наявність економічних знань, умінь користуватися економічними методами керівництва.

3. Наукова компетентність: наявність у керівника навчального закладу знань у відповідних сферах науки, досвід самостійної науково-дослідницької праці.

4. Педагогічна компетентність: наявність педагогічних знань і вмінь, досвід педагогічної діяльності в навчальному закладі.

5. Правова компетентність: знання господарського, трудового та інших видів законів, нормативно-правових засад функціонування та розвитку системи освіти, досвід і вміння використовувати ці знання в умовах навчального закладу.

У цьому переліку центральним компонентом вважаємо управлінську компетентність. А.В. Хуторський дав таке визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти: “Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст цієї властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу” [25]. Тобто майстерність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для конкретного моменту часу й обставин, що склалися в управлінській діяльності. Управлінська компетентність керівника освітньої установи – це готовність і здатність керівника освітньої установи виокремлювати, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу та знаходити з великої кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації установи професійної освіти. К. Корсак пропонує визначати вісім груп компетентностей, а саме: культура діалогу, екологічна культура, культура повсякденного побуту, демократична культура, правова культура, організаційна (корпоративна) культура, технологічна культура, ринкова культура [12, с. 5].

Т. Сорочан визначає професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу як сукупність компетенцій, які формуються й дають суб’єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об’єкта управління, пов’язаних із вирішенням педагогічних завдань [23].

Отже, підвищення професіоналізму управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу в сучасних умовах стає важливою умовою успішності інноваційних процесів в освіті й має відбуватися в галузі освітнього менеджменту. Тому важливим завданням у системі післядипломної педагогічної освіти є використання інноваційних технологій у процесі підготовки керівників навчальних закладів.

Ми поділяємо думку В. Береки щодо напрямів використання інноваційних технологій на курсах підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів [3]. Вони найповніше розкривають усі аспекти підвищення управлінської компетентності та управлінської культури керівників навчальних закладів:

- теоретичну підготовку керівників навчальних закладів з метою реалізації своїх професійних функцій;
- формування уміння розпізнавати, аналізувати й вирішувати управлінські проблеми;

- формування цінностей управлінської діяльності та професійно важливих особистісних якостей;
- формування психологічної та практичної готовності до виконання професійних ролей і функцій.

Ці напрями слід реалізовувати через інноваційні засоби й форми навчання:

- проблемний виклад матеріалу;
- проведення міждисциплінарних конференцій і семінарів, круглих столів, які сприяють професійному, інтелектуальному й моральному зростанню керівників освітніх закладів;
- індивідуально-творчі та групові форми роботи;
- логічні завдання;
- участь в управлінських проектах і програмах, що розвивають навички самостійного мислення, вибору, пошуку, наукової поведінки;
- підготовка і захист індивідуально-дослідних завдань, творчих робіт;
- формування потреби в самовдосконаленні, самореалізації та знаходженні внутрішніх джерел саморозвитку;
- самостійна індивідуальна робота, консультування тощо.

Висновки. Отже, безперечно, ефективна робота освітнього навчального закладу залежить від професіоналізму, особистісних і ділових якостей його керівника. Керівник сучасної освітньої установи повинен бути спроможний розв'язувати складні управлінські проблеми, керувати освітнім закладом, володіти управлінською культурою й управлінською компетентністю. Напрями, засоби й форми курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти повинні бути спрямовані на використання інноваційних технологій з метою підвищення мотивованості управлінців на безперервний процес підвищення особистої кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В.Л. Бенин. – Уфа : Башк. пед. ун-т, 1997. – 144 с.
2. Березняк Є. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : метод. посіб. для керівників школи / Є. Березняк. – К. : ІСДО, 1996. – 64 с.
3. Берека В.Є. Впровадження інноваційних технологій в систему підготовки менеджерів освіти / В.Є. Берека // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А.Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – С. 17–22.
4. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми навчання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти / О.І. Бондарчук, В.А. Семиченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук України 1992–2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 84–94.
5. Васильченко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. Васильченко, Д. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
6. Гуралюк А.Г. Компетентнісний підхід до навчання керівників закладів освіти на курсах підвищення кваліфікації з питань управлінської діяльності / А.Г. Гуралюк // Управління в освіті : зб. матер. V Міжнарод. наук.-практ. конф., 14–16 квітня 2011 р. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти та ін. – Л. : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 95–97.
7. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

8. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
9. Заренюк Н. Культура управління : учеб. пособ. / Н. Заренюк. – Минск : Высш. шк., 1990. – 156 с.
10. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: теория и диагностика : учеб. пособ. к спецкурсу / А.В. Кирьякова ; науч. ред. Т.К. Ахаян. – Л. : РГПУ, 1991. – 83 с.
11. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 135 с.
12. Корсак К. Новому сторіччю – нову орієнтацію змісту шкільної освіти / К. Корсак // Директор школи. – 2003. – № 40. – С. 3–5.
13. Кривоносова В.А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом [Електронний ресурс] / В.А. Кривоносова // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3. – Режим доступу: http://alma-mater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kvavnz.pdf.
14. Мармаза О. Організаційна культура управління / О. Мармаза // Управління школою. – 2003. – № 7. – С. 19–23.
15. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63–66.
16. Менеджмент освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. / О.Е. Коваленко та ін. ; Укр. інж.-пед. акад. – Х. : Контраст, 2008. – 68 с.
17. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5–12.
18. Проблема повышения квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой, В.Ю. Кричевского. – М. : Прогресс, 1993. – 289 с.
19. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
20. Пуцов В.І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації / В.І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 2. – С. 50–54.
21. Резник С.Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университет. управление: практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 57–61.
22. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
23. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
24. Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідей / Л.Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. – С. 178–183.
25. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов / А.В. Хуторский. – М. : Научно-внедренческое предприятие “ИНЭК”, 2007. – 327 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Кудинов Д.В. Подготовка руководителей учебных заведений в системе последипломного педагогического образования

В статье рассматривается проблема подготовки руководителей учебных заведений в системе последипломного педагогического образования. Проанализированы понятия “управленческая культура” и “управленческая компетентность”, а также определены пути улучшения указанных качеств в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: управление, управленческая культура, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, руководители учебных заведений, система последипломного педагогического образования.

Kudinov D. Training of educational institutions principals in the system of postgraduate pedagogical education

The problem of educational institutions heads training in the system of postgraduate pedagogical education is investigated in the article in accordance with the principle of democratization of head of general education institution management activity. It is emphasized that a director must combine in one person the roles of a teacher, a supervisor, a state inspector, a manager, an organizer of educational process, a thoughtful and attentive leader of children's and adult collectives. This demands director not only to have omnifarious knowledge and mastery in management, but also possess high professional culture, what, in turn, demands obtaining of managerial education.

The author studies the notion of management culture (the complex of attainments, their structure, managers world views and skills in organizational activity, moral and ethical norms of their work, attitude to work in collective) and the notion of management competencies (general ability based on knowledge, experience, values, acquired due to training and belonging to the field of complex personal skills and qualities). The author also defines the ways of the stated values development in the system of postgraduate pedagogical education: theoretical training of educational institution principals for the purpose of professional functions realization, forming of ability to define, analyze and solve management problems, development of management activity values and professionally important personal qualities, forming of psychological and practical readiness to execute professional roles and functions.

The author makes a conclusion, that directions, measures and forms of advanced training courses for the heads of educational institutions in the system of postgraduate pedagogical education must be aimed at implementation of innovation technologies with the purpose of managers motivation increase to improve their skills.

Key words: management, management culture, professional competences, educational institutions principals, postgraduate pedagogical education system.

УДК 159.922(075)

О.Б. КУЧМЕНКО

МІСЦЕ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті проаналізовано місце біологічних дисциплін у підготовці психологів та наведено пропозиції з удосконалення програми підготовки майбутніх спеціалістів-психологів.

Ключові слова: державний стандарт, біологічні дисципліни, фахівці-психологи.

Уперше питання про підготовку психологів для системи освіти в СРСР (Україна на той час входила до його складу) було поставлено у 1982 р. на засіданні круглого столу "Психологічна служба в школі", організованого журналом "Вопросы психологии". Як відзначав у своїй доповіді В.А. Іванников, "успіх роботи психологічної служби у школі майже повністю буде залежити від підготовки кадрів" [1].

У 1988 р. після успішного завершення експерименту з упровадження у школи м. Москви посади практичного психолога вийшла постанова Державного комітету СРСР про освіту щодо введення посади шкільного психолога в усі навчально-виховні заклади країни, зокрема й в Україні. У зв'язку з цим виникла необхідність у короткі строки підготувати велику кількість психологів для роботи в навчальних закладах [2].

До того часу підготовка психологів здійснювалась тільки в кількох ВНЗ СРСР, навчання в них мало академічну спрямованість, що забезпечувало високий теоретичний рівень спеціалістів [3]. Проте, як наголошував ще у 1982 р. М.В. Гамезо, "практична діяльність психолога потребує не тільки знання психологічної теорії, а й практики навчання й особистого досвіду роботи" [1]. Учений мав на увазі шкільного практичного психолога, але це стосується будь-якого практичного психолога. У зв'язку з цим було прийнято рішення здійснити підготовку шкільних психологів з числа спеціалістів з вищою педагогічною освітою через систему короткострокових курсів на базі педагогічних ВНЗ та інститутів удосконалення вчителів. Починаючи з 1989 р., було організовано значну кількість короткострокових (7–9-місячних) курсів і програм підготовки психологів. До позитиву цих програм, на думку В.В. Рубцова та А.А. Марголіса, належать швидкість підготовки спеціалістів, їх орієнтація на максимально практичне використання здобутих знань відразу й безпосередньо в реальній професійній діяльності [3; 4].

Проте такі форми підготовки мають деякі серйозні недоліки. Навчання майбутніх спеціалістів здійснюється за скороченими, полегшеними програмами, при цьому скороченню підлягають теоретичні розділи, які дають уявлення про багатоманітність засобів опису й пояснення психічного і, в тому числі, присвячені біологічним основам психіки.

На думку В.В. Рубцова і А.А. Марголіса, "психологи", які закінчили такі курси, не можуть стати повноцінними фахівцями. Вони отримують певний на-

бір тестів та діагностичних методик, знають, як обробляти матеріал, але їм не вистачає широти поглядів на особливості психіки загалом, оскільки відсутні серйозні теоретичні знання [3]. Такі психологи не здатні вирішити складні проблеми, які виникають у професійній діяльності, оскільки вирішення практичних завдань у сфері освіти, як зазначає А.М. Матюшкін, майже завжди передбачає використання складного комплексу знань, нагромаджених у багатьох галузях психології, а також у суміжних з нею науках – педагогіці та фізіології [1].

Мета статті – проаналізувати місце біологічних дисциплін у підготовці фахівців-психологів.

Аналізуючи навчальні плани ВНЗ з підготовки фахівців за напрямками “Психологія” та “Практична психологія” стосовно дисциплін біологічного блоку, які покликані сприяти підготовці практичних психологів, які будуть, насамперед, задіяні як фахівці у школі, можна побачити, що різні вищі навчальні заклади визначають самотійно, які саме дисципліни будуть викладатися та в якому обсязі. Ця ситуація спричинена відсутністю в Україні загального Державного освітнього стандарту, який би чітко регламентував перелік дисциплін, кількість годин та семестр їх викладання.

Перш за все це стосується дисциплін біологічного блоку як основи для формування розуміння основного об’єкта психології – людини і, зокрема, її психіки. До таких дисциплін належать: “Загальна біологія з основами генетики”, “Анатомія центральної нервової системи”, “Фізіологія центральної нервової системи”, “Фізіологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем”, “Психофізіологія”, “Психогенетика” тощо.

Дисципліна “Загальна біологія з основами генетики” покликана закласти основні загальнобіологічні засади для подальшого вивчення анатомії та фізіології нервової системи. У межах курсу розглядають основні поняття про клітину, її будову та принципи функціонування, формування багатоклітинних організмів, їх індивідуальний розвиток, еволюцію живого. Особливу увагу приділяють молекулярним основам спадковості, ролі ДНК у формуванні ознак. Також розглядають основні принципи успадкування ознак та методи дослідження генетики людини.

Курс “Анатомія та еволюція нервової системи” присвячений розгляду будови нервової тканини, онтогенетичного розвитку нервової системи, будови основних відділів та структур головного та спинного мозку, морфологічних особливостей периферійної нервової системи – соматичної та вегетативної, що є дуже важливим для подальшого успішного оволодіння матеріалом курсу фізіології.

Матеріал курсу “Фізіологія вищої нервової діяльності” присвячений вивченню принципів та механізмів функціонування нервової системи. При цьому детально розглядають будову і функції нейронів, природу й механізми передачі збудження по нервовому волокну, процеси синаптичної передачі, основні медіатори нервової системи. Важливим при цьому є включення до програми питань про нейрохімічні основи виникнення нервово-психічних захворювань, участь нейромедіаторів у процесах пам’яті й навчання, нейрохімію емоційного стану в нормі і при патології, фізіологію механізмів психоемоційного

стресу, розгляд яких створює певну фізіологічну основу для наступного вивчення дисциплін психологічного циклу. Проте дуже важливим при цьому є не тільки надання студентам теоретичних знань, а й орієнтація здобутих ними знань на практичне застосування, зокрема в шкільній практиці.

Курс “Фізіологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем” повинен містити матеріал з нейрофізіології, фізіології сенсорних систем, вищої нервової діяльності та психофізіології й передбачає вивчення психологічно орієнтованої фізіології як природно-наукової основи розуміння закономірностей психічної діяльності. Крім того, актуальним є розгляд вищої нервової діяльності в різних вікових групах, що дасть змогу майбутньому спеціалісту психологу здобути не тільки теоретичні, а й практичні знання для подальшої роботи в системі освіти.

Слід зауважити, що важливим є не тільки обсяг годин, а й семестр викладання дисциплін біологічного блоку. Курс “Загальна біологія з основами генетики” закладає загальний фундамент для подальшого детальнішого розгляду будови та розуміння нервової системи людини. Не є коректним одночасне викладання протягом одного семестру курсів “Анатомія нервової системи” і “Фізіологія нервової системи”, оскільки у студентів не буде формуватися повне чітке розуміння єдності будови та функції всіх відділів нервової системи людини.

У деяких навчальних планах можна зустріти вивчення дисципліни “Психогенетика”. На нашу думку, це цілком виправдано. Це загальнопрофесійна дисципліна, вивчення якої дає змогу детальніше розглянути еволюційний процес розвитку людини. Основні положення сучасної диференційної психології і генетики необхідні для професійного розуміння психологічних даних, методів психогенетики та їх здатності, результатів досліджень спадкових та середовищних детермінант у мінливості психологічних і психофізіологічних ознак в індивідуальному розвитку та деяких формах дизонтогенеза, місця психогенетики в спеціальних психологічних знаннях.

Крім того, на нашу думку, до програми підготовки майбутніх спеціалістів-психологів доцільно включати також такі курси біологічного блоку:

– “Вікова анатомія і фізіологія дитини”, основним завданням якого є підготовка студентів у теоретичному і практичному плані до вивчення будови й функцій усіх органів і тканин організму в різні вікові періоди. Відповідно до цього завдання до програми курсу повинні включатися розділи, які присвячені вивченню особливостей розвитку основних систем організму в онтогенезі. Особливу увагу слід приділити розгляду особливостей будови й розвитку нервової системи в різних вікових групах, інформації про функціональні блоки управління вищою нервовою і психічною діяльністю людини, а також про функціональну міжпівкульну асиметрію головного мозку. Знання саме цих питань має дуже велике значення для майбутньої професійної діяльності педагога-психолога;

– “Основи анатомії, фізіології і гігієни дітей і підлітків”, у якому об’єднані вікова анатомія, фізіологія і гігієна дітей і підлітків в один навчальний предмет. Основне завдання курсу – сформувати у студентів знання анато-

мо-фізіологічних особливостей дітей і підлітків у різні періоди їх розвитку, дати уявлення про закономірності, які лежать в основі збереження та зміцнення здоров'я школярів, підтримання їх високої працездатності при різних видах навчальної діяльності. У процесі його вивчення студенти поряд з теоретичними знаннями засвоюють навички й уміння, які будуть необхідні їм для роботи у школі: проводити діагностику рівня фізичного і психічного розвитку дитини, визначати її біологічний вік, працездатність і втому, а також рівень готовності дитини до навчання. У програмі курсу слід передбачити розгляд основних систем організму, у тому числі й нервової. Доцільно включити розділ, у якому наводиться б характеристика кожного вікового періоду окремо. При цьому особливу увагу слід було б приділити розкриттю фізіологічних особливостей молодшого шкільного й підліткового віку та показати, яким чином фізіологічні зміни, які відбуваються у цих вікових періодах, впливають на психіку та поведінку дітей і підлітків. Розгляд цих питань надав би безсумнівну допомогу майбутнім педагогам-психологам у їх практичній діяльності в школі.

Отже, можна зробити такі **висновки**:

1. Матеріал дисциплін біологічного блоку повинен бути адаптований для студентів-психологів та зорієнтований на шкільну практику.

2. В основу навчальних планів з біологічної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю “Практичний психолог”, повинен бути закладений принцип професійної спрямованості: програми мають містити теоретичні і практичні питання, які необхідні майбутньому спеціалісту-психологу для роботи в системі освіти. Проте великий обсяг матеріалу, що вивчається в біологічному блоці, і мала кількість годин з кожного курсу, які відведені на його засвоєння, не дають змогу повною мірою розкрити фізіологічні механізми психічних процесів у школярів.

3. При підготовці педагога-психолога слід передбачити такі дисципліни біологічного блоку, які підкреслювали б особливості будови та функціонування всіх основних систем організму від дошкільного до підліткового віку.

4. Необхідно ввести єдиний Державний освітній стандарт вищої освіти за спеціальностями “Психологія”, “Практична психологія”.

У зв'язку з цим виникає необхідність розробки концептуальних засад біологічної підготовки психологів, практичних психологів, педагогів-психологів для роботи в системі освіти, які включатимуть створення адекватних навчальних програм відповідно до державних стандартів з дисциплін біологічного циклу, а також побудову методики їх викладання.

Список використаної літератури

1. Психологическая служба в школе : круглый стол // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 62–93.
2. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997. – 528 с.
3. Рубцов В.В. Стратегия развития высшего психологического образования / В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 57–63.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М., 1991. – 230 с.

Кучменко Е.Б. Место биологических дисциплин в системе подготовки специалистов-психологов

В статье проанализировано место биологических дисциплин в подготовке психологов и приведены предложения по усовершенствованию программы подготовки будущих специалистов-психологов.

Ключевые слова: государственный стандарт, биологические дисциплины, специалисты-психологи.

Kuchmenko O. The position of biological disciplines in system of training of psychologists

The importance of biological disciplines in the training of psychologists at universities is analyzed in this article.

The materials of biological disciplines must be adapted for the students-psychologists and focused on school practice.

The basis of the curricula of biological training of students on specialty "Practical psychologist", should be based on the principle of professional focus: the programme should include theoretical and practical questions which are necessary for the future expert-psychologist to work in education system. However a large amount of material studied in the biological unit and the small number of hours for each course, which acquired its absorption, does not allow to fully reveal the physiological mechanisms of psychic processes in schoolchildren.

During the training of the teacher-psychologist should provide such disciplines of biological unit, emphasized that would features of the structure and functioning of all major systems of the body from early childhood through adolescence.

You must enter the uniform State education standard of higher education on the specialty "Psychology", "Practical psychology".

In this connection there is a necessity to develop the conceptual bases of biological training of psychologists, practical psychologists, educational psychologists for work in education system, which will include the creation of adequate training programs in accordance with the national standards on biological cycle of disciplines, as well as construction methods of their teaching.

Key words: state standard, biological disciplines.

ВПЛИВ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН НА ПРОЦЕС ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розкрито важливість етнічної ідентифікації в становленні особистості в умовах української державності, а також висвітлено зміст поняття “культура міжетнічних відносин” як духовно-моральної якості громадянина України.

Ключові слова: міжетнічна соціалізація, етнічна самосвідомість, громадянське виховання, інтеграція, етнічні цінності.

Одним із наслідків світової науково-технічної революції стало різке зростання інформаційної та комунікаційної залежності держав і народів один від одного. Глобалізація світових процесів несе загрозу розмивання етнічної та культурної самобутності народів, уніфікації життя за чужими стандартами. Суттєвий вплив на цінні орієнтації та ідеали соціуму справляють засоби масової інформації, політика яких посилює вплив на молоде покоління західної культури низького гатунку, перетворюючись на стійкий чинник руйнування етнічної моральності.

У вік глобалізації та інтеграції традиційні етнічні цінності декому можуть здаватися архаїчними й неістотними. Проте сучасні реалії вимагають ураховувати етнічний чинник, адже в разі вступу України в Європейську спільноту саме етнічна самобутність сприятиме тому, що певний етнос не розчиниться безслідно серед інших народів.

Мета статті – визначення сутнісної характеристики та змісту міжетнічних відносин, розкриття проблеми формування міжетнічних відносин як одного з аспектів громадянського виховання молоді, висвітлення значень цих процесів для національної інтеграції.

Відносини між етносами мають глобальний характер, тому впливають на всі сфери суспільного життя: політичну, соціально-економічну, духовну, сімейно-побутову тощо. Їх наслідки постійно відчуються як у загальносвіттовому масштабі, так і на різних рівнях суспільної стратифікації – міждержавному, регіональному, а також у відносинах між окремими народами, етнічними групами, індивідами.

Ю. Арутюнян називав міжетнічні відносини різновидом соціальних зв'язків між структурними елементами суспільства, об'єктом і суб'єктом яких є етнічні групи. Відповідно до цього, дослідник пропонував розуміти “міжетнічні відносини” в широкому та вузькому сенсі: у широкому сенсі – як взаємодію народів у різних сферах – політиці, культурі тощо, у вузькому сенсі – як міжособистісні стосунки людей різних національностей, які теж відбуваються в різних сферах спілкування – трудовому, сімейно-побутовому, а також сусідському, дружньому та інших видах неформального спілкування [1, с. 10].

У радянській науці для позначення цієї сфери відносин переважно застосовували термін “міжнаціональні відносини”, у пострадянській соціології, крім того, набуло поширення поняття “етнонаціональні відносини”, яке, до речі, не має чіткого тлумачення. За кордоном цей напрям дослідження визначають як “соціологія расових та етнічних відносин”. Характер міжетнічних відносин – дружній, нейтральний або ворожий – залежить, насамперед, від умов макросередовища, системи соціальних відносин, розвитку держави. Крім того, міжетнічні відносини залежать і від умов, що складаються в мікросередовищі – у конкретних територіальних колективах, спільнотах. У мікросередовищі мають значення такі чинники, як соціальна структура етносів що контактують, її динаміка, історичне минуле та сучасна ситуація спілкування, наприклад, міра зацікавленості в контактах, традиції спілкування, а також культурні чинники [2, с. 163].

Міжетнічні відносини – один із найважливіших структурних елементів етнонаціональної ситуації. Поняття “етнонаціональна ситуація” включає, крім міжетнічних відносин, механізм поповнення етнічних утворень, кількісний і якісний склад етнонаціональних груп, динаміку внутрішніх процесів у цих групах, рівень соціального задоволення та пов’язані з ним дії представників національних меншин і етнічних груп, спрямовані на покращення свого соціально-економічного становища та політико-правового статусу в суспільстві країни проживання [2, с. 166].

У ракурсі культури та її цінностей систему міжетнічних відносин дає змогу проаналізувати системно-ціннісний контекст. Ціннісні пріоритети етносів і, відповідно, зв’язки між їх ціннісними системами, поза сумнівом, зумовлені соціально-історичними (і навіть природними) обставинами. Ціннісні пріоритети етносів визначаються, з одного боку, об’єктивними, соціально-історичними обставинами, але з іншого – залежать від свідомої, цілеспрямованої духовної діяльності етносуб’єктів. Суб’єктно-рефлексивний контекст розглядає відносини щодо безпосередньої практичної взаємодії етносів, їхніх емоцій та почуттів, думок і поглядів стосовно один одного. Соціально-історичний контекст включає два рівні: культурно-цивілізаційний (більш загальний) і частково-соціальний, пов’язаний з окремими сферами, “полями” в межах конкретної соціальної системи.

У сучасних педагогічних дослідженнях проблему формування міжетнічних відносин часто висвітлюють як один із аспектів виховання громадянина. Так, вітчизняна дослідниця Г. Назаренко, розглядаючи міжетнічні відносини у складі компонента виховання громадянина України, особливої значущості надає сучасним науковим дослідженням конкретно-педагогічного й технологічного підходів до формування громадянськості особистості. На її думку, сучасне життя суверенної України зумовлює об’єктивну потребу в розробці нового змісту національної школи, у зв’язку з чим наукову цінність мають дослідження у сфері етнопедагогіки Ф. Абаєвої, Ю. Азарова, Р. Байрамкулової.

У працях інших дослідників, таких як В. Гонський, О. Доукіна, П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Каюков, В. Поплужний, Л. Рехтета, М. Рудь, особистість розглядається як найвища цінність суспільства, як рівноправний суб’єкт відносин із державою.

Важливою, на наш погляд, є думка М. Стельмаховича про те, що “відсудження людини від національної культури нівелює її, робить безликою. Людина знеособлена, позбавлена власної індивідуальності, нездатна створювати духовні цінності. Безрідний гомункулус – ворог будь-якого народу” [6, с. 46–47].

О. Нельга вважає, що етнічна специфіка несе в собі потужний духовно-моральний потенціал, який індивідом переймає в процесі етнізації. Завдяки цьому “наповнювачу” людина на все життя дістає духовний стрижень, душевну цілісність і здоров’я [5, с. 210].

Усе більша кількість вчених вважає, що проблема безетнічності фактично є проблемою безсоціальності, і навіть антисоціальності. Безетнічні особи експансивного нахилу можуть стати на шлях жорстокості, злочинності, тому що стосовно них не “спрацьовує” регулятивно-обмежувальна функція етнічного. Прогалини в етнічній свідомості людей – одна з головних причин поширення так званої “масової культури”, обивательщини, пияцтва, неробства, конформізму, оскільки “знищення традицій неодмінно веде до духовного, культурного та економічного занепаду” [3, с. 47].

Розглядаючи еволюцію етнічної самосвідомості від стану “Я – індивід”, через стан “Я – особистість” до стану “Я – індивідуальність”, О. Нельга зазначає: “Якщо людина – найвища цінність для людства, то етнічне – це найважливіша індивідуальна цінність” [3, с. 68].

Етнічне ніколи не зникає повністю. Етноменшини, зникаючи зовні, продовжують існувати латентно – у глибинах етносу, який їх розчинив і поглинув.

Етнічна соціалізація (етнізація) – це процес становлення людини як представника певного етносу через інтеріоризацію тих культурних та соціальних цінностей і відносин, які становлять основу суспільного буття етносу; це опанування людиною цінностей, настанов, зразків поведінки, що притаманні певному етносу, відтворення нею соціальних зв’язків і соціального досвіду етносу, перетворення цього досвіду на особисте надбання.

Міжетнічна соціалізація – це входження представника певного етносу в систему відносин з іншими етносами рідної країни, світу, це процес засвоєння особистістю, групою, етносом системи знань, способів, видів діяльності у процесі взаємодії, взаємообміну етнічними матеріально-духовними цінностями. У процесі міжетнічної соціалізації виховується культура міжетнічних відносин; етносоціальні норми поведінки відтворюються в досвіді реальних відносин представників різних етносів і засвоюються особистістю [3].

У широкому розумінні культура міжетнічних відносин – це своєрідна духовно-моральна система, спрямована, з одного боку, на розвиток творчого потенціалу етносу, з іншого, – на взаємодію з надбаннями інших етносів і опанування загальнолюдських цінностей.

Це система духовно-моральних ідей, уявлень і переконань, соціальних почуттів і ставлень, форм і способів поведінки, специфічних видів діяльності, які здійснюються на основі спільності інтересів і потреб з метою покращення взаєморозуміння між етносами. У вузькому розумінні культура міжетнічних ві-

дносин – це духовно-моральна, духовно-психологічна якість особистості, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в поліетнічному середовищі.

Виховання культури міжетнічних відносин передбачає: формування ставлення до поліетнічності як до загальної, об'єктивної, неминучої реальності, до того ж реальності позитивної, оскільки поліетнічність певного національного цілого має ту перевагу, що створює умови для взаємозбагачення етносів досвідом освоєння природи, формування соціальних зв'язків, розгортання культурного простору; формування гуманного ставлення до представників різних етносів, їхньої історії й культури, того внеску, який зробив той чи інший етнос у розвиток матеріальної й духовної культури, прогресивний розвиток людства; формування системи ціннісних орієнтацій, етичних настанов; розвиток умінь і навичок міжетнічної взаємодії, намагання самовдосконалюватися в цій діяльності.

Отже, першим кроком у справі виховання культури міжетнічних відносин має бути оволодіння культурою свого етносу, усвідомлення своєї етнічної належності й формування етнічної самосвідомості.

Другим кроком має бути формування цілісного уявлення про етнічну картину суспільства та світу загалом; виховання інтересу до життя й культури інших етносів та адекватного сприйняття їхнього розмаїття, позитивного ставлення до культурних розбіжностей.

Нарешті, третій крок передбачає розвиток умінь і навичок життєдіяльності в поліетнічному середовищі, а саме: формування здатності до встановлення контактів із представниками інших етносів, сприяння набуттю досвіду міжетнічних відносин на основі дотримання етичних і правових норм поведінки в міжетнічній взаємодії; виховання здатності прогнозувати конфліктні ситуації та запобігати їм.

Актуальним в аспекті виховання громадянськості молодого покоління є розроблена К. Чорною модель особистісно орієнтованої системи громадянського виховання сучасної молоді. Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування міжетнічних відносин на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Отже, для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, які мають бути в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

Принципами, дотримання яких у процесі громадянського виховання особистості є найбільш вагомими в налагодженні міжетнічних відносин, на нашу думку, є такі: гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, проте рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їхню взаємоповагу, переважання діалогічності взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість до впливів вихователя, відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо; інтеркультурності, що передбачає інтегрова-

ність української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої в національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей.

Висновки. Таким чином, розглянувши проблему формування міжетнічних відносин, було визначено характерні особливості та зміст поняття міжетнічних відносин із позицій філософських, культурологічних, психологічних та загальнопедагогічних наукових галузей, встановлено значущість питання формування міжетнічних відносин як аспекту громадянського виховання не тільки в Україні, а й у Європі задля гармонізації та регулювання міжетнічної напруженості, встановлення позитивних відносин, що передбачає необхідність подальшого вивчення сутності проблеми формування міжетнічних відносин не лише в теоретичному, а й у практичному значенні.

Список використаної літератури

1. Арутюнян Ю.В. Этносоциология / Ю.В. Арутюнян. – М. : Аспект-пресс, 1999. – 271 с.
2. Гасанов З.Т. Педагогіка міжнаціонального спілкування : навч. посіб. / З.Т. Гасанов. – К. : ІЗМН, 1999. – 390 с.
3. Кривицька О. Толерантність чи конфронтація: вектори етноконфліктного потенціалу України / О. Кривицька // Людина і політика. – 2001. – № 6. – С. 3–22.
4. Нагорна Л. Українська політична нація: лінії розлому і консолідації / Л. Нагорна // Віче. – 2000. – № 1. – С. 132–146.
5. Нельга О.В. Теорія етносу : курс лекцій : навч. посіб. / О.В. Нельга. – К. : Тандем, 1997. – 368 с.
6. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. / М.Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2014.

Леоненко Н.А. Влияние межэтнических отношений на процесс гражданского воспитания в общеобразовательных пространстве

В статье раскрыта важность этнической идентификации в процессе становления личности в условиях украинской государственности, а также рассмотрена сущность понятия “культура межэтнических отношений” как духовно-морального качества гражданина Украины.

Ключевые слова: *межэтническая социализация, этническое самосознание, гражданское воспитание, интеграция, этнические ценности.*

Leonenko N. Influence of inter-ethnic relations on the process of civic education in secondary space

The importance of ethnical identification in formation of personality in conditions of Ukrainian statehood has been dealt with in the article. The content of the notion “inter-ethnic relations culture” as a spiritual and moral quality of Ukrainian citizen has been clarified. In the period of globalization and integration traditional ethnical values may seem archaic and inessential to some people, but current realities require considering ethnical factor, as in case of Ukraine’s eventual entrance to European Union the ethnical originality itself will favour the fact that the certain ethnos will not dissipate without trace among other nations.

Relations between ethnoses have a global nature, that is they influence all spheres of social life – political, social and economic, family and everyday life etc. Their consequences are often felt both on the world scale and different levels of social stratification – interstate, regional, as well as in relations between nations, ethnical groups, individuals.

Among the principles whose following in the process of social education of a person are the most weighty in setting up inter-ethnic relations are, in our opinion, the following: the principle of humanization and democratization of educational process, which presupposes equal rights, but also equal obligations of participants of pedagogical interaction, their mutual respect, dialogical interaction, which creates positive response to educator's actions in the pupil, his openness to perceiving social values: sincerity, kindness, justice, good will, compassion, mercy etc; the principle of inter-culture which stipulates integration of Ukrainian national culture in the context of the country, European and world values, in the common to mankind culture.

Realization of this principle means that the process of social education must provide with the ground for formation of personality, rooted in national ground and open to other cultures, ideas and values.

Thus, having considered the problem of formation of inter-ethnic relations we have determined the characteristic features and essence of the notion of inter-ethnic relations in terms of philosophical, culturological, psychological, general pedagogic fields of science, ascertained the importance of inter-ethnic relations as an aspect of social education not only in Ukraine, but also in Europe in order to harmonize and regulate inter-ethnic tension, set up positive relations, which means necessity to study further the essence of the problem not only in theoretical but also in practical sense.

Key words: *inter-ethnic socialization, ethnicalself-consciousness, social education, integration, ethnical values.*

ОСОБЛИВОСТІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито особливості риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, як-от: мета й завдання, формування змісту навчання, вибір методів та засобів напрацювання риторичних умінь і навичок, розвитку риторичних здібностей та якостей.

Ключові слова: риторика, красномовство, риторична підготовка, інженер-педагог, зміст, риторичні уміння.

Посилення уваги суспільства до володіння фахівцями риторичною компетентністю стає необхідним атрибутом сучасної освіченої людини й посідає виключно важливе місце, оскільки від риторичної культури, мистецтва спілкування, знань психологічних особливостей цих процесів багато в чому залежить професійний і життєвий успіх. Особливо актуалізується проблема якісної риторичної підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації комунікативних процесів, входження України до європейського та світового простору, посилення конкуренції на ринку праці, загострення конфліктів на різних рівнях людської життєдіяльності.

Вітчизняна педагогічна наука й практика зацікавилися питаннями риторичної підготовки у вищій школі з 80-х рр. ХХ ст., після кількох десятиліть забуття, які настали з жовтня 1917 р. Вагомий внесок у розвиток сучасної риторики належить таким вітчизняним і зарубіжним науковцям, як: А. Багмут, В. Беломорець, Є. Бикова, А. Богуш, К. Бредемайер, М. Вашуленко, Л. Вознюк, Л. Грабовська, І. Зимня, О. Корнілова, М. Львов, Г. Михайловська, Л. Павлова, М. Пентилюк, Х. Перельман, Т. Потоцька, Ю. Рождественський, Г. Сагач, П.Л. Сопер, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.

Дослідженню риторичних процесів у різні історичні періоди та відображенню їх в освіті присвячена певна кількість монографій, дисертацій, наукових статей, авторами яких є О. Волкова, Н. Голуб, Л. Граудін, В. Громов, Л. Мацько, З. Савкова.

Разом з тим залишаються маловивченими питання риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, зокрема визначення мети й завдань, формування змісту навчання, вибір методів та засобів напрацювання риторичних умінь і навичок, розвитку риторичних здібностей та якостей.

Мета статті – розкриття особливостей риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Поняття “риторика” (від грец. “ораторське мистецтво”) історично змінювалося й нині трактується неоднозначно. Сучасні енциклопедії та словники дають різні споріднені тлумачення цього поняття: *риторика* – наука красномовства [7, с. 766], теорія ораторського мистецтва, наука говорити переконливо, відповідно до певного випадку.

Відомий ритор XIX ст. М. Кошанський писав: “Мета загальної риторики полягає в тому, щоб, розкриваючи джерела винайдення думки, розкрити усі здатності розуму, показуючи нормальне розташування думок, дати Розумові й Моральному почуттю відповідне спрямування, – щоб, навчаючи виражати тендітне, збудити, посилити в душах ... живу любов до всього благородного, великого й прекрасного” [5, с. 3].

О. Юніна розглядає риторику у філософсько-антропологічному контексті як філософсько-дидактичне вчення про ціннісну природу мислемовленнєвої діяльності. Дослідник риторики О. Марченко називає риторику артикульованим інструментом світовідчуття, світосприйняття, світоуявлення, світопереживання, світорозуміння. Російський учений І. Пешков вважає, що риторика – це наука про дію словом, про семантичний апарат здійснення вчинку.

У. Еко, відомий європейський мислитель і письменник, вважає, що риторика – це наука про зародження висловлювань. Л. Річардс називає риторику дієвим інструментом вивчення випадків неправильного розуміння та його наслідків. Риторика визначається як технологія толерантної аргументації в неориторичі Л. Ольбрехта-Титека та Г. Перельмана, тлумачиться як мова влади в роздумах Ж. Дерриди. У комунікативній філософії проблематика риторики пов’язана з процесом аргументації, переконання (К. Апель, Ю. Габермас, А. Єрмоленко, В. Кульман, П. Ульріх). Одне із сучасних філософських визначень риторики належить Р. Барту, який називає риторику спробою цілої культури проаналізувати й підпорядкувати форми мови, зробити світ мови зрозумілим для розуму.

Отже, тлумачення поняття риторики різноманітні, але об’єднані розумінням риторики як науки про методи та умови ефективного публічного мовлення й мистецтво їхнього використання. Переконливе публічне мовлення та спілкування з людьми для майбутнього інженера-педагога – це наука й мистецтво, у яких важливі й природні здібності, й загальна культура особистості, й рівень професійної риторичної підготовки, й стан мисленнєвих процесів.

Інженер-педагог – це фахівець з вищою освітою, який здійснює педагогічну навчально-виробничу та організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки в одній з галузей виробництва в системі профтехосвіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві [8], тому публічне мовлення є одним із найбільш уживаних і найефективніших засобів його професійної діяльності.

Риторична підготовка майбутніх інженерів-педагогів – це цілеспрямоване й системне формування у студентів риторично-комунікативних знань, умінь та навичок, розвиток риторичних умінь і здатностей. Вона є складником інженерно-педагогічної підготовки, тому здійснюється впродовж усього терміну навчання у вищому навчальному закладі, й базується на засвоєнні цілісного комплексу всіх навчальних дисциплін, насамперед, загальноосвітнього, гуманітарного, психолого-педагогічного циклів та враховує неабиякий за змістом і обсягом мовленнєвий досвід кожної особистості.

З іншого боку, “системна інтеграція процесу навчання саме на основі риторики як навчального предмета, оскільки вона стає плідним підґрунтям для розвитку та реалізації мовленнєво-мислительних здібностей особистості”, сприяє

оновленню змісту навчання та освітнього процесу у вищій школі [4, с. 62]. Отже, риторика є засобом інтегрування всієї системи знань, яка необхідна для фахового мовлення, через яку реалізується інженерно-педагогічна діяльність.

Риторична підготовка майбутніх фахівців професійно-технічної освіти полягає, як і для ораторів пізньої античної епохи, у тому, щоб реалізувати “три мети красномовства: переконати, насолодити, схвилювати” [2, с. 20].

Навчання майбутніх інженерів-педагогів дисципліни “Риторика” як цілісна дидактична система розраховане на 54 академічні години (1 кредит), з них: 10 год лекційних, 18 год практичних занять і 26 год самостійної навчальної роботи для студентів денної форми навчання.

Метою вивчення курсу є формування у студентів знань з теорії красномовства і риторичних умінь та навичок. Вона конкретизується в таких *завданнях*: навчати студентів моделювання процесів професійного (педагогічного) мовлення та спілкування; формувати ораторську майстерність і риторичну компетентність, за якої інженер-педагог міг би публічно виступати і спілкуватися з різними аудиторіями слухачів; формувати комунікабельну особистість, яка володіє розвиненими риторськими вміннями й потребами у спілкуванні.

Навчання риторики майбутніх інженерів-педагогів здійснюється в теоретичному та практичному напрямках, які за змістом доповнюють одним одним й утворюють дидактичну цілісність. Теоретичний складник *змісту* навчання розкриває п’ять найважливіших тем курсу:

– “*Риторика як мистецтво і наука, предмет риторики*” – розкривається сутність риторики як науки, мистецтва та навчальної дисципліни, характеризуються основні розділи, історія розвитку, закони, риторичний ідеал;

– “*Жанри красномовства*” – характеризуються особливості академічного (педагогічного), політичного, судового (юридичного), церковного, суспільно-побутового красномовства;

– “*Основи ораторського мистецтва*” – особливості мовленнєвого впливу: умови, правила, способи впливу на особистість, риторичне дерево, типи промов, логічні засади публічного виступу;

– “*Поведінка оратора в аудиторії*” – вивчення таких питань: сприйняття оратора аудиторією; риторична позиція оратора, його поведінка, міміка, пантоміміка, погляд; прийоми подолання хвилювання; реагування оратора на недоліки та бар’єри під час виступу;

– “*Підготовка публічних виступів різних видів*”. Майбутнього інженера-педагога на основі особливостей промов різних типів навчають підготовці таких виступів, як інформаційний, самопрезентація, розповідь про подію, протокольно-етикетний, розважальний, переконливий.

У результаті вивчення теоретичної частини дисципліни студент отримує такі *знання*: категоріально-понятійного апарату; про зв’язок риторики з іншими дисциплінами та її місце в системі підготовки інженера-педагога; історію розвитку риторики, основні її розділи, жанри; законів риторики; поняття риторичного ідеалу; визначення умов і правил ефективності мовленнєвого впливу; основних законів формальної логіки, вчення про поняття і судження, умовивід і силогізм; способи та правила аргументації й доведення; про види

невербальних сигналів та засобів підсилення комунікативно-мовленнєвої позиції оратора; про види публічних виступів за метою й формою, загальні вимоги до публічного виступу, його підготовки та здійснення на різних етапах; про прийоми спілкування з різними аудиторіями слухачів.

Глибшому засвоєнню теоретичних знань на лекційних заняттях сприяють мультимедійні презентації, використання комп'ютерної техніки, підготовка й виступи студентів з доповідями, рефератами.

Практичний складник дисципліни враховує необхідність формування таких важливих для інженера-педагога риторських *умінь*: уміння використовувати закони риторики; розвивати власні риторичні здібності відповідно до сучасного риторичного ідеалу; застосовувати правила та способи підготовки публічного виступу; аргументувати й доводити певну точку зору, користуючись правилами та способами аргументації й доведення; обирати стиль, манеру виголошення промови, методи і прийоми ефективного мовленнєвого впливу; використовувати логічні зв'язки, розрізняти судження та речення, здійснювати аналіз текстів щодо порушення законів логіки; застосовувати невербальні засоби підсилення комунікативно-мовленнєвої позиції оратора; здійснювати психологічну та фізичну підготовку до виступу; застосовувати прийоми боротьби з хвилюванням, прийоми залучення уваги аудиторії; відповідати на запитання аудиторії та ін.

Продовжити перелік риторичних умінь можна, пославшись на слова видатного римського письменника та оратора Марка Туллія Цицерона, який вважав, що красномовство "... народжується з великої кількості знань і старань. До всього цього повинні долучитися гумор та дотепність, освіченість, гідна вільної людини, швидкість і стислість як в обороні, так і в нападі, пройняті витонченістю та добрим вихованням" [3, с. 80].

На думку Цицерона, гідним оратором буде той, хто:

– "будь-яке запропоноване йому питання, яке вимагає словесної розробки, зуміє викласти розумно, струнко, красиво, так, що воно запам'ятається, і в гідному виконанні";

– має "природне обдарування": "адже для красномовства необхідна особлива грайливість розуму і почуття, яка забезпечує у промові пошук усякого предмета, розвиток – швидкий, прикраси – багаті, запам'ятовування – правильне і міцне";

– має любов до справи, вивчає правила ораторського мистецтва, є добрим практиком [3, с. 89].

Досягти такого високого рівня риторичної підготовки, на думку як античних риторів, так і сучасних викладачів риторики, можна, використовуючи та розвиваючи "три джерела красномовства: дар, навчання (у тому числі й наслідування зразкам), вправи" [2, с. 20].

У навчанні красномовства звертають увагу й на настанови видатного ритора Давнього Риму, автора ґрунтовної праці "Виховання оратора" Марка Фабія Квінтіліана, який бачив першоумову розквіту красномовства не в техніці мовлення (хоча він уперше в історії розробив систему поглядів на теорію та практику красномовства), а в особистості оратора, розвитку його моральності, високих смаків та вимог до себе, інших гідних якостей. Розвитку мора-

льності має сприяти, на його думку, спосіб життя та заняття наукою, а розвитку смаків – систематизований цикл риторичних занять, позбавлений зайвої догматики, орієнтований на кращі класичні зразки [1, с. 166].

Однією з важливих особливостей організації риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є поєднання “кращих класичних зразків” – як теоретичних основ та вправ, заснованих на зразках риторичної діяльності видатних ораторів минулого, так і традиційних та інноваційних методів навчання, які відповідають вимогам сучасного риторичного (педагогічного) ідеалу. Цією особливістю ми керувалися при створенні робочого зошита з риторики для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, при відборі та створенні системи риторичних завдань і вправ [6], яка включає такі типи:

– творчі завдання, що пропонуються студентам у кінці кожної лекції. Наприклад: 1) напишіть власний варіант невеликої мітингової промови із закликом щодо охорони навколишнього середовища (протесту проти тероризму, агітації за певного кандидата в депутати та ін.); 2) напишіть власні варіанти таких риторичних прикрас: прислів'я або приказка; антитеза; цитата; парадокс тощо;

– реферати, виступи за ними та анотації на реферати з історії риторики й окремих тем риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів;

– вправи на основі використання досвіду видатних ораторів. Прикладами можуть бути такі завдання: 1) дайте розгорнуту відповідь на питання: «Що мав на увазі видатний ритор Стародавньої Греції Сократ, коли сказав: “Заговори, щоб я тебе побачив?”»; 2) визначте в наведеному тексті види аргументів та інші полемічні прийоми, як-от: “зведення до абсурду”, “обернений довід – від супротивного”, атака питаннями, гумор, сатира, іронія тощо. “У давніх демократичних Афінах людину призначали полководцем рішенням народних зборів, тобто голосуванням. Багато хто був проти цього. Засновник філософської школи кініків (циніків) Антисфен (бл. 435–370 рр. до н. е.) одного разу порадив афінянам прийняти постанову: “Вважати всіх ослів кіньми”. Афіняни спочатку здивувалися, а потім почали насміхатися над Антисфеном: яку, мовляв, нісенітницю він запропонував. “А ви чим краще, – заперечив Антисфен, – адже ви простим голосуванням робите із неуків полководців!”;

– тести психологічно-риторичної самодіагностики, які допомагають кожному студенту усвідомити власні можливості та шляхи вдосконалення особистісних якостей, важливих для оратора, наприклад: “Чи рішучі Ви?”, “Ваша реакція на неприємну правду”, “Чи готові Ви до несподіванок?”, “Чи володієте Ви аудиторією?” тощо;

– складання та уточнення програми самовдосконалення власних риторичних здібностей, знань, умінь та навичок, систематичне доповнення й корегування цієї програми на основі самоспостережень і тестів самодіагностики, робота над удосконаленням власних риторичних здатностей за цією програмою;

– використання інноваційних та інтерактивних методів: тренінги (“Гідна відповідь”, “Перефразуйте вислів” та ін.), використання кейс-методу для написання твору силами малих груп студентів, конкурс на кращий риторичний твір, ділові ігри;

– завдання на доповнення схем (рисуноків), таблиць на основі використання аналогії та інших методів; на аналіз особливостей суджень різних видів; на спрощення висловлювань як синтаксично, так і лексично, підготовка їх до сприйняття на слух;

– завдання, що розвивають здатності переконливого мовлення: на підбір аргументів до заданих тез; на зміну способів доведення певних думок; на перетворення фрази в аргумент; на пошук додаткових аргументів або конкретизацію тих, які використані; на перебудову наведених висловлювань у закінчений текст-аргументацію; на визначення ступеня правильності побуди аргументації тощо;

– усні вправи на відпрацювання виразності мовлення, як-от: побудувати свій виступ на використанні епіфори, градації та інших риторичних фігур; придумати початок виступу до заданих кінцівок; переказати текст, змінивши композицію так, щоб він розпочинався з висновків, тощо;

– вправи на використання невербальних засобів спілкування: міміки, жестів, інтонації тощо.

Важливою ланкою риторичної підготовки є самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів із засвоєння теоретичного матеріалу, робота зі створення словника, творчі індивідуальні завдання, наприклад:

– законспектувати промову видатного оратора (Платона, Демосфена, Цицерона та ін.) та здійснити її аналіз за теоретичними основами риторики (жанр, тип промови, дотримання законів, принципів риторики, використання методів, прийомів, засобів тощо);

– підготувати виступ певного виду (інформаційний, протокольний-етикетний, розважальний, переконливий) на обрану тему з дотриманням загальних вимог до публічного виступу та ін.

Засобами контролю якості риторичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є різні форми й методи: усного й письмового опитування (фронтального та індивідуального), риторичні диктанти, дидактичні тести, контрольні роботи, залік. Одним з ефективних засобів контролю є систематична перевірка стану самостійного доопрацювання та доповнення конспектів лекцій і виконання вправ за надрукованою основою в робочому зошиті з дисципліни [6].

Надзвичайно важливою є самооцінка риторичних здібностей студентів, на яку вони націлюються під час систематичної роботи із самоудосконалення риторичних здібностей за власною програмою та остаточно здійснюють у кінці вивчення курсу “Риторика”. На останньому лекційному занятті майбутнім ораторам пропонують відповісти на такі питання: “1. Який рівень риторичних умінь та здібностей я маю на цей момент: високий, середній, достатній, низький? 2. Які риторичні якості та уміння у мене добре розвинені? 3. Над удосконаленням яких риторичних якостей та умінь мені слід продовжити працювати?”.

Студенти III курсу технологічного й факультету інтегрованих технологій у виробництві та освіті (112 осіб) Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків) дали таку самооцінку власних риторичних здібностей: високий рівень – 18 (16%), середній – 60 (54%), достатній – 28 (25%); низький – 6 (5 %) осіб.

Наведемо кілька варіантів самооцінок студентів. Так, студентка Б.В. пише: “Я вважаю, що у мене добре розвинені здібності до ораторського мис-

тецтва, тому що я вмію відбирати та опрацьовувати матеріали до виступу, виділяти головне та цікаве, розташовувати матеріал у логічній послідовності, запам'ятовувати та чітко його виголошувати. Я добираю найбільш переконливі та виразні слова, використовую різні риторичні фігури. Разом з тим, мені слід удосконалювати дикцію, мовленнєве дихання та техніку вибору стилю й риторичної позиції в ході виступу”.

Студент М.А. зазначає: “На мій погляд, я маю добрі дані для майбутньої риторської діяльності, тому що: 1) я комунікабельний; 2) у мене чітка дикція; 3) багато читаю; 4) не маю страху перед виступом у великій аудиторії; 5) умію переконувати й навіювати власну думку слухачам. Але всі ці й інші вміння я повинен удосконалювати”.

Студентка М.І. передає так власне бачення: “У мене є здібності до виразного мовлення: я дуже гарно розповідаю твори, читаю вірші з великою виразністю, доброю дикцією, польотністю голосу. Перед виступом завжди старанно підбираю матеріал та створюю текст, виконую вправи для покращення міміки, жестів, пози. Таким чином я удосконалюю своє ораторське мистецтво, оскільки у подальшому житті та професії це мені дуже допоможе”.

Студентка Н.А. достатньо самокритична, вона стверджує: “У мене дуже слабкі риторичні уміння, тому я вважаю, що маю їх удосконалювати, адже це необхідно не тільки в обраній професії, а й при захисті себе в суді тощо”.

Серед риторичних умінь та якостей, які, звичайно, у кожного студента індивідуальні, найчастіше, як вважають майбутні інженери-педагоги, потребують удосконалення такі, що пов'язані з:

- підготовкою тексту промови: композиційне й логічне оформлення матеріалу для виступу, стиль формулювання власних думок;
- використанням невербальних засобів спілкування: удосконалення міміки, дикції, вимови, темпу мовлення та ін.;
- саморегулюванням власного емоційного стану: подолання хвилювання перед виступом, необхідність імпровізувати;
- пов'язані з управлінням аудиторією: подолання страху перед слухачами; уміння “читати” особливості різних аудиторій та ін.

Виявлені недоліки в риторичній підготовці майбутніх інженерів-педагогів спонукають викладачів до подальшого пошуку шляхів її удосконалення.

Висновки. Риторична підготовка майбутніх інженерів-педагогів має такі основні особливості: є засобом інтегрування всієї системи знань, необхідних для розвитку фахового мовлення; втілює мету й завдання, задекларовані ще античною риторикою – навчити, як “переконати, насолодити, схвилювати”; зміст навчання спроектовано як дидактичну систему, в якій теоретичний і практичний складники утворюють цілісність, але не дублюють один одного; зміст навчання сприяє формуванню у студентів риторичних умінь та якостей; методика навчання поєднує інноваційні та традиційні методи, які відповідають вимогам сучасного риторичного (педагогічного) ідеалу, та використовує найкращі зразки діяльності видатних ораторів минулого й сьогодення.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці та теоретичному обґрунтуванні методик і технологій удосконалення рито-

ричних умінь студентів, розробці відповідних типів завдань та використанні активних методів навчання, які сприяють розвитку риторичних умінь і здатностей.

Список використаної літератури

1. Квинтилиан Марк Фабий. Двенадцать книг риторических наставлений / Марк Фабий Квинтилиан; под ред. М.Л. Гаспарова; пер. Ф.А. Петровского; коммент. М.Л. Гаспарова. – М.: Наука, 1972. – 230 с.
2. Лисенко С.А. Риторика: конспект лекцій для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / С.А. Лисенко, О.Й. Белей. – Х.: УПА, 2011. – 60 с.
3. Цицерон Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве / Марк Туллий Цицерон; под ред. М.Л. Гаспарова; перев. с лат. Ф.А. Петровского. – М.: Наука, 1972. – 471 с.
4. Сагач Г.М. Золотослів / Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
5. Сагач Г.М. Риторика / Г.М. Сагач. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Ін Юре, 2000. – 568 с.
6. Риторика: робочий зошит для студентів 3 курсу денної та заочної форм навчання інж.-пед. спеціальностей / С.А. Лисенко, І.М. Веретенко; за ред. д-ра пед. наук, проф. О.Е. Коваленко. – Х.: УПА, 2013. – 132 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х.: ШКОЛА, 2006. – 1008 с.
8. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко; Укр. інж.-пед. академія. – Х.: Б. в., 2007. – 162 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2014.

Лысенко С.А. Особенности риторической подготовки будущих инженеро-педагогов

В статье раскрыты особенности риторической подготовки будущих инженеро-педагогов, а именно: цели и задачи, формирование содержания обучения, выбор методов и средств наработки риторических умений и навыков, развитие риторических способностей и качеств.

Ключевые слова: *риторика, красноречие, риторическая подготовка, инженер-педагог, содержание, риторические умения.*

Lysenko S. Features of rhetorical training of future engineer-educators.

Rhetorical competence of modern specialist becomes necessary professional attribute, which affects his professional and life success.

Engineer-teacher – is a specialist with higher education, that carry out educational and production, organizational and methodological activities for future workers and specialists in the system of vocational education and training of skilled workers in manufacturing. Rhetorical training of future engineer-educators – is purposeful and systematic formation of students' rhetorical and communicative knowledge, abilities and skill of convincing speech influence. It carries out by means of discipline "Rhetoric", bases on the mastering of educational disciplines of general educational, humanitarian, psychological and pedagogical cycles and takes into account the voice of everyone experience.

The article reveals the features of rhetorical training of future engineer-teachers, namely, objectives and tasks, formation of learning content, the choice of methods and tools of use of rhetorical skills, the development of rhetorical abilities and qualities.

Key words: *rhetoric, eloquence, rhetorical training, engineer-teacher, content, rhetorical skills.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ УКРАИНЫ

В статье обоснована необходимость совершенствования методологического подхода к исследованию взаимодействия органов государственной власти и гражданского общества в образовательной и воспитательной сфере, осуществлена характеристика сути такого взаимодействия, проанализированы официальные законодательно-нормативные документы и информационные источники, определены пути совершенствования исследования механизмов взаимодействия.

Ключевые слова: государство, гражданское общество, образование, государственное управление, обучение, механизмы взаимодействия.

Актуальность исследования механизмов взаимодействия государства и гражданского общества в образовательной и воспитательной деятельности обусловлена тем, что она признана одним из важных факторов развития правового демократического государства.

Объективный анализ содержания и механизмов взаимодействия требует обстоятельного ответа на вопрос, каким образом они влияют на образовательную сферу, как гражданское общество помогает государству сделать образование более гибким, приблизить его развитие к общеевропейским стандартам.

Особое внимание необходимо уделить вопросу превращения работников образования в гражданскую силу, которая способствует зрелости всего общества. Следует подчеркнуть, что сегодня остро стоит теоретическая и практическая проблема выработки самостоятельной идеологической и политической позиции касательно оценки путей и средств развития образовательной сферы в Украине.

Поиск ответов на поставленные вопросы остается наиболее актуальным в научных исследованиях проблем реформирования образовательной системы нашей страны, что и обуславливает актуальность нашего исследования в данной статье.

Проблема гражданского воспитания подрастающего поколения находилась в центре внимания многих мыслителей и педагогов прошлого. Определить место и цель гражданского воспитания в процессе становления личности в свое время пытались А. Радищев, В. Белинский, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов, А. Герцен, Д. Писарев. Такие ученые, как К. Ушинский, П. Каптерев, П. Блонский считали, что школа должна воспитывать и человека, и гражданина.

Украинские педагоги начала XX в. связывали гражданственность с национальным воспитанием. В украинской научной школе в контексте педагогических исследований данной проблематикой занимаются И. Бех,

К. Журба, В. Киричок, Г. Назаренко, Е. Пометун, И. Тараненко, Е. Чорная и др.

Цель статьи – обосновать необходимость совершенствования методологического подхода к исследованию взаимодействия государства и гражданского общества в сфере образования и воспитания, а также предложить пути совершенствования механизмов этого процесса.

Гражданское общество и государство – взаимообусловленные, онтологически связанные между собой феномены. При этом государство выступает как исполнитель воли общества и с этой целью наделяется соответствующими инструментами управления общественными делами. Гражданское общество находится, образно говоря, над государством, исполняющим его заказ и отвечающим на его запросы.

Утверждение суверенности государства, формирование гражданского общества требуют научно обоснованных подходов к развитию системы образования и ее управления. Коренные изменения целей и ценностей общественного сознания, реформирования экономики на рыночных принципах обусловили изменение объектов и субъектов управления и требуют новой методологии взаимодействия государства и общества во всех сферах, в том числе и образовательной. Взаимодействие предполагает взаимосвязь и согласованное действие между составляющими субъектами. Эта связь изменяет их состояние. Согласованное действие между субъектами свидетельствует о том, что оно имеет целевую направленность. Согласованность означает, что субъекты имеют равноправный характер взаимодействия власти и общества и его содержание.

Украина имеет свою особую историю, собственные потребности и требования в сфере образования, собственное академическое достояние, сильные стороны которого нужно осознать, оценить и о которых нужно заботиться. Однако при любых условиях необходимо динамическое видение академической области – понимание творческой роли, которую высшее образование может и должна играть в социальном, экономическом и культурном развитии украинского общества, как и видение того, какие знания и умения необходимы для решения проблем страны в меняющемся мире. А более всего нужен набор стратегий, направленных на наиболее эффективное решение этих задач: как трансформировать университеты в инновационные центры и как сделать это в условиях значительного сокращения государственного финансирования.

Особую роль в решении этих проблем и призвано исполнять гражданское общество. Сегодня институциональная автономия и самоуправление являются основополагающими принципами современного высшего образования в открытом обществе. Они жизненно необходимы для действенности учреждений образования и для их способности быстро реагировать на передовые достижения науки, потребности заинтересованных групп (студенты, преподаватели, власть и другие представители общества и государства) и на меняющиеся потребности рыночной экономики. Конечно, государство через Министерство образования должно выполнять значительную роль в разработке направлений политики, поддержании академических стандартов (ли-

цензирование, аккредитация и аттестация), в распределении ассигнованного государственного финансирования. Но неотложной потребностью в этих условиях выступает выработка эффективного и результативного управления образованием. В деятельности в области образования по формированию активного члена гражданского общества важная роль принадлежит органам государственного управления образованием, в частности областного и районного уровней, ведь именно они имеют больше всего возможностей для эффективного взаимодействия на местах с общественными организациями, партиями, объединениями, отдельными гражданами в ходе усовершенствования учебно-воспитательного процесса. Учет потребностей и запросов членов гражданского общества по предоставлению образовательных услуг должен осуществляться путем принятия конкретных управленческих решений, которые, не выходя за пределы компетенции того или иного органа управления образованием, должны одновременно основываться на действующей нормативно-правовой базе и учитывать региональные аспекты, традиции образования, исторически сложившихся в области, городе или районе.

Учитывая, что управление образованием – это целенаправленная деятельность субъектов всех уровней, направленная на организацию функционирования и развитие системы образования, В. Бочкарев [1] под государственно-общественным понимает такое управление, в котором сочетается деятельность субъектов управления государственной и общественной природы. Он предполагает, что государственно-общественное управление не должно впитывать в себя или подменять собой структуры управления образованием, складывать их в арифметическую сумму.

Однако государственно-общественное управление в Украине еще недостаточно институционально сформировано, потому реальное влияние и функциональная способность остаются незначительными: несистемными и маловлиятельными. Общественные образовательные структуры чаще являются формальными, не влияют на процессы в образовании, потому что не наделены необходимыми и достаточными полномочиями. В частности, попечительские советы занимаются поиском для школ дополнительных средств, привлекают организации и граждан к улучшению условий обучения, укреплению материально-технической базы и т.д. Однако свою деятельность они не распространяют на определение перспектив развития учреждений образования, контроль за деятельностью руководителей и педагогических работников учреждений образования, эффективность его функционирования и расходования бюджета.

В Национальной доктрине развития образования Украины четко определены цели и задачи модернизации управления образованием: “Современная система управления сферой образования утверждается как государственно-общественная. Она должна учитывать региональные особенности, тенденции к росту автономности учебных заведений, конкурентоспособности образовательных услуг, ориентации образования не на воспроизведение, а на развитие” [5].

Одно из крупнейших достижений Украины, на самом деле, заключается в великой традиции глубокого уважения к обучению и науке. Если эту

традицію удастся совместить с динамическим пониманием высшего образования как двигателя инноваций и преобразований – с четкими целями, стандартами и стратегиями, то процесс преобразования Украины в открытую, свободную и процветающую страну значительно ускорится. Особенно важно взаимодействие государства и гражданского общества в работе одной из функций системы образования, которая заключается в гражданской социализации и интеграции и включает в себя сертификацию общества, модернизацию его, путем подготовки молодых людей к будущей трудовой деятельности. Эта работа тесно связана со свободным развитием личности на основе ее способностей и заслуг (merit principle). Проблемы здесь не решаются административными методами. Совсем наоборот: эти функции достигают самого центра распределения политической власти и прав граждан в украинском обществе и глубоко укоренившихся культурно-идеологических установок.

В развитом гражданском обществе на формирование личности влияет целый ряд негосударственных организаций, которые предлагают практически неограниченный спектр самовыражения путем разнообразной деятельности за интересами.

Все это свидетельствует о большом значении гражданского общества в формировании моральной личности, то есть практическом осуществлении ею этических норм и принципов. Широкое осознание этого факта необходимо для сознательного рационального влияния государства на активное развитие украинского общества.

Сегодня Украина переживает новый этап построения демократического государства: существенные изменения происходят в экономике, механизмах и методах управления, общественной жизни. Однако важнейшим условием необратимости перемен и дальнейшей демократизации страны является соответствие общегосударственных основополагающих демократических преобразований личным ценностным установкам граждан. Именно поэтому, одна из ключевых задач современности – реформа системы образования и участия общественности в этом процессе.

Одно из основных условий построения высокоразвитого государства – воспитание человека новой формации – ответственного, патриотического, высокоморального и духовного.

Вышесказанное должно служить основой для кардинальных изменений в системе патриотического воспитания. Как подчеркивал выдающийся украинский педагог М. Драгоманов, необходимо иметь национальную основу в воспитательном процессе и интернациональное содержание в формах и методах работы, направленной на достижение высокой цели [3].

Выводы. Подводя итоги, следует отметить необходимость коренных изменений деятельности и повышения роли наблюдательных опекунских советов при образовательных учреждениях. Они в тесном сотрудничестве с учеными советами, педсоветами, школьным и студенческим самоуправлением должны иметь не только большие права, но и нести ответственность за решение задач и проблем учебных заведений. Сотрудничество с религиоз-

ними організаціями должно быть переориентировано на тончайшую общую работу всей громады по воспитанию у молодого поколения доброты, любви к Родине, трудолюбия и патриотизма. И лишь в тесном сотрудничестве школы, семьи, общественности и других структур должна осуществляться работа по повышению качества знаний и формирования компетентностей в сфере гражданского воспитания ученической молодежи.

Список использованной литературы

1. Бочкарев В.И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? / В.И. Бочкарев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–13.
2. Грабовський В.А. Модель державно-громадського управління районною системою загальної середньої освіти з моніторинговим супроводом / В.А. Грабовський // Вісник НАДУ. – 2004. – № 4. – С. 355–363.
3. Драгоманов М.П. Вибране / М.П. Драгоманов. – К. : Либідь, 1991. – 654 с.
4. Зайченко О. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти : монографія / О. Зайченко, Н. Островерхова, Л. Даниленко. – К. : ВПЦ “Техпрінт”, 2000. – 352 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.

Статья поступила в редакцию 21.01.2014.

Ляліна А.І. Взаємодія держави та громадянського суспільства в освітній та виховній сфері України

У статті обґрунтовано необхідність вдосконалення методологічного підходу до дослідження взаємодії органів державної влади та громадянського суспільства в освітній та виховній сфері, здійснено характеристики суті такої взаємодії, проаналізовано офіційні законодавчо-нормативні документи та інформаційні джерела, визначено шляхи вдосконалення дослідження механізмів взаємодії.

Ключові слова: держава, громадянське суспільство, освіта, державне управління, навчання, механізми взаємодії.

Lialina A. The interaction between the government and civil society in the field of upbringing and education in Ukraine

The article substantiates the necessity of improving the methodological approach to the study of interaction between the government and civil society in the field of upbringing and education, of implementing characteristics of the very core of such interaction, of analyzing official legislative and regulatory documents and information sources, of researching ways of improvement of mechanisms of the interaction. The enlargement of the influence of social initiative provides an intensification of development and democratization of Ukrainian education system. Interaction between civil institutions and the state serves as a basis for public discussion and for solving various educational problems. Due to civil society, the state realizes the responsibility and the importance of education. Nowadays the system of developed civil society may offer the wide spectre of NGOs which are supposed to help the person with self-expression as well as self-education. Also it is known that the decentralization of the educational system is impossible without public participation and before beginning of the social contract approval. The interaction between civil society and government agencies would make education more flexible and bring it to European standards. It will help to integrate Ukrainian educational sphere to the global one with future perspective of facilitation for further cultural integration as well. From the point of existence of number not only highly specified but general potential positive causes the mechanisms and features of the interaction between the government and civil society in the field of education in Ukraine should be studied and analyzed so that it would give an opportunity to develop and provide recommendations for its further improvement.

Key words: government, civil society, education, public administration, teaching, mechanisms of interaction.

УДК 378.147:004:799

Н.В. МАКОВЕЦЬКА

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто проблему виокремлення особливостей спортивно-оздоровчого туризму, урахування яких у процесі підготовки студентів у вищих навчальних закладах сприяє підвищенню ефективності підготовки фахівців туристичної галузі.

Ключові слова: фахівець туристичної галузі, спортивно-оздоровчий туризм, характерні ознаки спортивно-оздоровчого туризму.

Спортивно-оздоровчий туризм завжди посідав одне з провідних місць у суспільному житті України. Це значною мірою зумовлено тим, що бажання подорожувати рідним краєм, його унікальними регіонами й важкодоступними, але прекрасними місцями, є органічною потребою неспокоїних людей, переважно тих, хто дотримується здорового способу життя. Останнє є одним із соціальних завдань будь-якого прогресивного суспільства. Отже, спортивно-оздоровчий туризм слід розглядати як складову загального унікального явища туризму не лише з погляду прямих економічних надходжень, а і як галузь, що сприяє всебічному розвитку людини, її моральному та фізичному оздоровленню, виховує національну свідомість і патріотизм, особливо у молодого покоління. На відміну від самодіяльного туризму, який охоплював у попередні роки й спортивний туризм, останній ґрунтується на чіткій нормативній базі, що регламентує організацію та проведення туристських походів, змагань, систему підготовки кадрів тощо.

Із здобуттям Україною незалежності освіта стала власною справою українського народу. Відродження системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [8, с. 5].

Проте сучасна система освіти в Україні ще досі перебуває в стані, який не задовольняє вимог, що постають перед нею в умовах самостійної української державності, культурного та духовного відродження українського народу.

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль відведена розвитку національної системи освіти і виховання, яка має забезпечити її гуманітаризацію [9, с. 434].

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які відчують і сприймають ті великомасштабні зміни, що відбуваються в житті нашого суспільства. Саме фахівці мають визначити теми й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу в державі, що

дасть змогу вищій освіті створити підвалини духовної культури українського народу, відтворити продуктивні сили України [8].

Вищевикладені перетворення та піднесення ролі вищої освіти не могли залишити поза увагою підготовку фахівців туристичної галузі.

Виховання та підготовка спеціалістів-професіоналів є важливим чинником розвитку суспільства в соціально-економічній і соціально-педагогічній сферах.

На різних етапах професійного зростання особливо значущим є становлення професійно важливих якостей спеціаліста, організатора й функціонера, які покликані до розв'язання актуальних проблем туризму як певного спрямування соціально-культурної активності населення.

Особливо актуальною є професійна підготовка організаторів і анімаційних працівників туризму, які можуть бути зайнятими у сферах розваг і відпочинку як дорослого населення, так і дітей. Це зумовлено тим, що в Україні спостерігається погіршення умов для відпочинку дітей і дорослих. Припинили своє функціонування багато туристських клубів, турбаз, спортивних комплексів. Мільйони дітей не мають можливості відпочивати в оздоровчих таборах. Проблемі розваг не приділено належної уваги. Однак туристична діяльність має постійний попит як засіб виховання підростаючого покоління тому, що об'єднує в собі різноманітні методи та засоби впливу. Ось чому підготовка професійних кадрів із туризму є соціально необхідною та актуальною проблемою професійного становлення спеціалістів туризму. Водночас, у їхній підготовці спостерігаються суперечності між: необхідністю підготовки організаторів туризму та недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів; забезпеченням якості підготовки до професійної діяльності та розробкою необхідного для цього змісту, форми, методів навчання студентів; між змістом навчання майбутніх фахівців і наявністю особливостей туризму взагалі та спортивно-оздоровчого зокрема.

Зважаючи на вищевикладені проблеми, зауважимо, що для успішного розв'язання нагальних проблем розвитку туризму взагалі та спортивно-оздоровчого зокрема потрібно активно формувати кадровий потенціал, кваліфіковано готувати фахівців, створювати відповідно до потреб ринку нові спеціальності в галузі туризму.

Ця проблема пов'язана з особливістю спортивно-оздоровчого туризму та впливом на підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Теоретичні засади кадрового забезпечення галузі, розроблені вітчизняними науковцями, а також світовий досвід переконливо засвідчують, що без належної уваги до питань кадрового забезпечення туристської діяльності, підготовки та перепідготовки спеціалістів успішний розвиток туризму є неможливим.

Так, у Федеративній Республіці Німеччині, Великій Британії, Австрії, Бельгії, Фінляндії, Франції, Китаї та інших країнах є чимало вищих навчальних закладів, де здійснюється підготовка на рівні бакалаврів і магістрів туризму за такими спеціальностями: "Туризм", "Економіка туризму", "Туризм і плануван-

ня”, “Туризм і гостинність”, “Управління готельним господарством”, “Культура і туризм”, “Курортний менеджер”, “Менеджер із круїзів” тощо.

Туристська освіта в Україні – новий напрям в освітній галузі, незважаючи на наявний досвід підготовки фахівців для сфери туризму. Вона потребує концептуальної розробки теоретичних засад і практичної апробації. Чинна система підготовки була насамперед пов’язана з підвищенням кваліфікації туристських кадрів. Але підвищення кваліфікації фахівця без фундаментальної освіти не вирішує кадрової проблеми. Тому існує суперечність між потребами туристичної галузі у висококваліфікованих фахівцях та нинішніми реаліями їхньої підготовки в Україні.

Роль туризму взагалі та спортивно-оздоровчого зокрема як ефективного засобу фізичного, валеологічного, інтелектуального, морального та соціального виховання підростаючого покоління було особливо відзначено в Постанові Верховної Ради України “Про порядок введення в дію Закону України “Про туризм” (1995 р.), у працях дослідників С.В. Афанасьєва [2], Е.З. Бабаєва [3], Ю.В. Богданова [6], І.І. Булигіної [4], П.А. Виноградова [5], Т.І. Власової, Ю.В. Гранільщикова [7] та ін.

Учені розглядали аспекти підготовки фахівців із туристсько-краєзнавчої роботи, питання формування практичної готовності майбутніх фахівців із різними групами населення тощо. Однак питання особливостей спортивно-оздоровчого туризму та їх урахування у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму не стало предметом досліджень.

Метою статті є висвітлення особливостей спортивно-оздоровчого туризму як одного із засобів професійної підготовки фахівців туристичної галузі.

Аналіз літературних джерел і практика підготовки майбутніх організаторів спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах дають змогу з’ясувати, що означений вид туризму є похідним від загального туризму, але має свої особливості, а саме:

- як багатогранна галузь увійшов у життя дітей і дорослих, міських і сільських жителів, людей розумової й фізичної праці як життєва необхідність;
- це одна з найперспективніших галузей світової економіки, важливе суспільне явище;
- як галузь наукового пізнання відображає особливості поведінки людини поза постійним середовищем існування, як галузь діяльності – забезпечує потреби мандрівників;
- не тільки в Україні, а й у всьому світі є освітнім простором, у якому відбувається багатовекторний розвиток людини на основі загальнолюдських моральних та етичних принципів у межах регіональних і національних традицій в інтересах особистості, суспільства й держави;
- у галузі туризму зосереджені найрізноманітніші його проблеми: з історії, філософії, соціології, екології, політології, культурології, економіки, права тощо;

– є важливим та впливовим чинником “народної дипломатії”, засобом взаємозбагачення культур народів світу, позитивним чинником для охорони навколишнього середовища;

– нині туризм – найприбутковіша й найдинамічніша сфера економіки в світі, у якій зайнято понад дев’ять відсотків працездатного населення, тобто кожен десятий працівник;

– справляє вагомий вплив на такі галузі, як сільське господарство, народні промисли, торгівля, виробництво товарів народного споживання тощо.

Україна, незважаючи на свій величезний потенціал, поки що посідає досить скромне місце на туристському ринку. На неї припадає менше ніж 1% світового туристського потоку, тому за роки незалежності в українському суспільстві формувалася громадська та наукова думка про те, що настав час ефективніше використовувати наявний туристський потенціал, пожвавити вітчизняний туристський ринок, зміцнити матеріальну базу, скоротити дефіцит кваліфікованих кадрів та надати необхідну підтримку розвитку туризму.

Сьогодні туризм причетний до 40 різних галузей суспільного й господарського життя в Україні, його розвиток спрямовується урядовими документами.

Стратегічна мета розвитку туризму в Україні полягає у створенні конкурентоспроможного на внутрішньому та світовому ринках національного туристичного продукту, здатного максимально задовольнити потреби населення України та туристів із зарубіжних країн у розширенні внутрішнього туризму та постійному зростанні обсягів в’їзного туризму, в забезпеченні на цій основі комплексного розвитку курортних територій та туристичних центрів з урахуванням соціально-економічних інтересів населення, у збереженні та відновленні природного середовища та історико-культурної спадщини, вирішенні завдань щодо наповнення державного і місцевого бюджетів.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що спортивно-оздоровчий туризм є одним із найперспективніших напрямів туранімаційної діяльності, й, по суті, не є сферою послуг [1; 8; 9]. Він сприймається як самостійна та соціальноорієнтована сфера та образ життя значної частини суспільства, для якої самодіяльний туризм слугує ефективним засобом фізичного, психічного, духовного оздоровлення та засобом формування соціальної компетенції.

Спортивно-оздоровчий туризм впливає на виховання дбайливого ставлення до природи, сприяє формуванню навичок природоохоронної діяльності екологічної культури, ціннісного ставлення до пам’яток культури, адже спортивно-оздоровчий туризм – це унікальне соціальне явище, яке дає можливість спілкуватися людям із природою, піхнати життя інших народів, їх історію, культуру, традиції. Це демократичний вид відпочинку, що визначається вільним вибором форм особистої активності, яка реалізується в умовах туристичного життя за маршрутом.

Феноменом цього масового самодіяльного руху, як свідчить І.І. Булигіна, є й те, що за найменшої підтримки держави він успішно може реалізуватися в складних економічних умовах сьогодення [4]. Цьому сприяє висока

доступність, у тому числі й матеріальна, оздоровчих видів туризму для всіх категорій населення як за віком, так і за соціальним статусом.

Наші дослідження довели, що особливостями спортивно-оздоровчого туризму є такі його ознаки:

- самодіяльний туризм – це не тільки захоплення людини, а й її здоровий спосіб життя;
- спортивно-оздоровчий туризм несе в собі сторичну сутність, тому що він є аналогією традицій та потягів українських чумаків і мандрівників;
- усі аспекти туристичного мандрівництва є повною аналогією традицій і потягів українських мандрівників, тобто по суті – це національне захоплення;
- спортивно-оздоровчий туризм – явище комплексного розвитку людини в напрямках: фізичної сфери – розвитку тіла та всіх його функціональних систем; психічної сфери – розвитку сенсорних та інтелектуальних пізнавальних процесів; екологічної культури та набуття навичок охоронної діяльності в природі; формування зміцнення та відновлення фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я;
- спортивно-оздоровчий туризм завжди поєднаний з різними формами суспільнокорисної діяльності мандрівника;
- самодіяльний туризм – це ефективна форма вирішення військово-прикладних проблем;
- спортивно-оздоровчий туризм – це джерело створення інтелектуального продукту у сфері розробки теорії та технології туризму (стратегії, тактики, техніки переходів); створення нових туристичних маршрутів (у тому числі й комерційних), сучасного обладнання; підготовки кваліфікованих кадрів (майстрів спорту, гідів, тренерів, інструкторів);
- оздоровчий туризм охоплює різні вікові й соціальні групи населення держави з різних її регіонів (дорослих, школярів, студентів, сиріт, інвалідів, а іноді й усю сім'ю);
- в умовах урбанізації населення туризм є корисною системою занять, які компенсують недоліки проживання в містах;
- діяльність людини в умовах спортивно-оздоровчого туризму природна та охоплює комплекс дій і вчинків, що закладені в ній від народження;
- в умовах сучасного стресового простору оздоровчий туризм формує емоційний статус психічного здоров'я людини, тобто розвиває в ній уміння саморегулювання, витримки;
- спортивно-оздоровчий туризм не потребує великих фінансових витрат, для нього необхідні лише туристські клуби в місті як організаційно-методичні та просвітницькі центри, дешеве туристичне знаряддя та система туристських притулків.

Ілюстрацією цих положень є такі цифри: витрати на відпочинок однієї людини в плановому туризмі у 1989 р. становили 40,48 карбованця, а витрати на відпочинок однієї особи в спортивно-оздоровчому самодіяльному туризмі – 0,88 карбованця.

Висновки. Отже, аналіз особливостей загального та спортивного туризму дав змогу дійти загальному висновку про те, що:

1) самодіяльний туризм – це найсучасніша технологія розвитку формування та виховання в людини фізичних і духовних якостей, усіх видів здоров'я, пізнавальних і самозбережних начал для найменших витрат держави та особисто мандрівника;

2) спортивно-оздоровчий туризм – це рух людини. Загальновідомо, що рух – це головний шлях досягнення здорового способу життя людини в суспільстві, її довголіття. Здорове життя людини – це найвища суспільна та особиста цінність;

3) визначені особливості можуть бути використані під час складання програми навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні шляхів залучення майбутніх фахівців туристичної галузі до спортивно-оздоровчого туризму.

Список використаної літератури

1. Ангелов В.О. Аспекти підготовки фахівців із туристсько-краєзнавчої роботи в педагогічних ВНЗ / В.О. Ангелов // Туризм у ХХІ столітті. – К. : Знання України, 2002. – С. 434–437.
2. Афанасьев С.В. Что делать с детьми в загородном лагере / С.В. Афанасьев // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 3.
3. Бабаев Э.З. Формирование практической готовности студентов педагогических вузов к воспитательной работе в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.З. Бабаев. – М., 1990. – 15 с.
4. Булыгина И.И. Проблемы воспитания подрастающего поколения и их решение средствами туризма / И.И. Булыгина // Актуальные проблемы туризма '99. – М. : РМАТ, 1999. – С. 4–10.
5. Виноградов П.А. Туризм и здоровый образ жизни / П.А. Виноградов, В.И. Жолдак, В.Г. Камалетдинов // Основы физической культуры : учеб. пособ. – Челябинск, 1997. – 344 с.
6. Власова Т.И. Проблемы повышения профессионального уровня туристских кадров / Т.И. Власова, Ю.В. Богданов // Развитие туризма в условиях современных интеграционных процессов : материалы научно-практической конференции. – Минск, 1997. – С. 155–158.
7. Гранильщиков Ю.В. Семейный туризм / Ю.В. Гранильщиков. – М., 1983. – 48 с.
8. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896: за станом на лютий 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lawua.info/bdata2/ukr2803/index.htm>.
9. Пангелов Б.П. Аспекти підготовки фахівців з туристсько-краєзнавчої роботи в педагогічних ВНЗ / Б.П. Пангелов // Туризм у ХХІ столітті. – К. : Знання України, 2002. – С. 434–437.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2014.

Маковецкая Н.В. Учет особенностей спортивно-оздоровительного туризма в процессе подготовки специалистов туристической сферы

В статье рассматривается проблема выделения особенностей спортивно-оздоровительного туризма, учёт которых в процессе подготовки студентов в высших учебных заведениях способствует повышению эффективности подготовки специалистов туристической сферы.

Ключевые слова: *специалист туристической сферы, спортивно-оздоровительный туризм, характерные черты спортивно-оздоровительного туризма.*

Makovetska N. Accounting features of sports tourism in the process of training the tourism sector

This paper addresses the problem of selection of features of sport tourism in the general.

Defined the following characteristics of sport tourism: it is – a healthy way of life, the national fascination that zatsikavlyuye different age and social groups in terms of urbanization is a useful system classes, the complex phenomenon of human development in the areas of natural areas – the development of the body and all functional its systems, mental disturbances – sensory and intellectual development of cognitive processes, environmental and cultural skills acquisition security activities in nature, formation enhancement and restoration of physical, psychological, spiritual and social health, this type of tourism brings historical essence develops in man ability to self-regulation, self-control, it always combines different forms of socially useful activities traveler and are therefore creators of intellectual products in the development of theory and technology of tourism, the creation of new tourist routes, modern equipment, training of qualified personnel tourism industry in addition, human activities in terms of sport tourism covers a range of natural and his actions and deeds.

Considering these characteristic features enhances the effectiveness of training professionals of the tourism industry.

In this paper the prospects for further research, which include determining ways to attract future professionals of the tourism industry to sports and health tourism.

Key words: *tourism sector specialist, sports tourism, the characteristics of sports tourism.*

ФУНКЦІЯ ОРГАНІЗОВУВАННЯ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкрито сутність функції організування, встановлено її значення для ефективної діяльності керівника на сучасному етапі розвитку управлінської науки і практики, визначено й охарактеризовано складові цієї функції.

Ключові слова: управлінська діяльність, керівник, організування, розподіл праці, департаменталізація, розподіл влади, координація.

Результати освітніх реформ кінця ХІХ – початку ХХ ст., якість і ефективність роботи навчальних закладів та установ системи національної освіти не можуть повністю задовольнити сучасні потреби особистості й суспільства. Серед найгостріших проблем, що стримують розвиток освітньої галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі, визначено неефективність управління системою та закладами освіти. Відтак у новому документі “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” визначено пріоритетні напрями розвитку освіти, серед яких чільне місце займає модернізація управління на всіх рівнях. Зазначається, що професійна підготовка компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, які здатні мислити й діяти системно, в тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу є запорукою вирішення стратегічних освітніх проблем [3].

Сучасне технічне оснащення, належне ресурсне забезпечення, високопрофесійні кадри не є достатніми умовами ефективної діяльності навчального закладу без належного організування. Організування як функція управління передбачає діяльність щодо впорядкування структур, процесів, відносин у керованій системі й формування ефективної керівної системи.

Функція організування є традиційною в системі загальних функцій. Починаючи із самих перших згадувань про управління як діяльність та науку, вчені та практики виокремлювали такий вид діяльності керівника, як організування (Ч. Барнард, М. Вебер, Ф. Тейлор, А. Файоль, Г. Форд). Разом з тим, ця функція є досить складною в системі діяльності керівника та потребує постійного оновлення відповідно до зовнішніх і внутрішніх змін навчального закладу. Так, у 80–90-х рр. ХХ ст. Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, Н. Осроверхова, В. Пикельна привертала увагу до системного підходу щодо організування, оптимізації функціональних обов’язків у педагогічному колективі, до впорядкування особистої праці керівника. У цей же період розвитку країни та освіти актуальними стали проблеми демократизації, гласності, що знайшло відображення в пошуках розширення колегіальності, створенні умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу (Н. Коло-

мінський, Р. Шакуров, В. Шпалінський). Початок ХХІ ст. привніс до функції організування такі аспекти, як формування організаційної та інноваційної культури, широке застосування керівником психологічних знань та умінь, використання інтерактивних форм роботи з кадрами (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Є. Павлютенков). У наш час висвітлюється організація діяльності керівника навчального закладу на засадах наукового (В. Григораш, А. Конаржевський, Є. Хриков), ресурсного (В. Лізинський), компетентнісного (Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, І. Гришина) підходів.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності й висвітленні складових функцій організування на сучасному етапі розвитку управлінської діяльності.

Витоки функції організування криються у процесах розподілу та кооперації праці людей. Доцільність організування є незаперечною з огляду на необхідність формулювати мету та прогнозувати результати спільної діяльності, знаходити оптимальні методи об'єднання зусиль щодо їхнього досягнення, оцінювати ефективність індивідуальної та колективної роботи, здійснювати навчання персоналу, створювати комфортні умови на робочих місцях тощо.

М. Йохна, О. Кузьмін, А. Мазаракі, О. Мельник, В. Стадник розглядають організування як вид діяльності, який відображає формування структури управління організацією. Такий підхід зводить організування до встановлення взаємовідносин повноважень вищих і нижчих рівнів управління, забезпечення можливості розподілу та координації завдань.

О. Гіряк, П. Лазановський зазначають, що функція організування полягає в забезпеченні діяльності підприємства (установи, закладу) шляхом координації дій працівників, враховуючи наявну формальну й неформальну складові, формуючи корпоративний дух.

Л. Карамушка, В. Шпалінський, Л. Орбан-Лембрик вважають, що сутність цієї управлінської функції передбачає підбір кадрів та їх розстановку, розподіл доручень між співробітниками, визначення завдань і повноважень, організацію дисципліни. Автори приділяють увагу передусім психологічному аспекту функції.

Організування – це функція управління, сутність якої полягає у визначенні місця й ролі кожного члену колективу в досягненні поставленої мети. Завдання функції передбачають створення структури організації, яка дає можливість персоналу працювати для досягнення спільних цілей і завдань; розподіл робіт між членами організації, групами, підсистемами та координації дій; встановлення зв'язків серед людей, задач і видів діяльності; безпосередню реалізацію накреслених планів, досягнення поставлених цілей.

Функція організування досить складна й об'ємна. Вона стосується, поперше, діяльності, роботи; по-друге, людей, які цю роботу виконують. Відтак функція розгортається навколо мети діяльності у двох аспектах. Перший – пов'язаний зі змістом, формами, методами організації діяльності з досягнення прогнозованих результатів. Другий аспект – із вивченням здібностей, знань, умінь людей, які будуть виконувати ті чи інші види робіт, і їх мотивуванням та стимулюванням.

Організування як функція управління вміщує чотири основні компоненти: розподіл праці, групування робіт, розподіл влади та координацію зусиль як засіб попередження дезорганізації.

Розподіл праці існував з давніх часів: одні – були мисливцями, інші – рибалками, треті – виготовляли зброю, четверті – варили їжу тощо. Люди розуміли, що шанси вижити підвищуються за умов, коли за справу береться той, у кого вона виходить краще. Прикладом розподілу праці серед шкільних вчителів є виокремлення різних педагогічних спеціальностей: вчитель математики, вчитель хімії, вчитель географії. Перевагами такої специфікації є те, що спеціалісти швидше набувають досвід; зростає результативність роботи кожного працівника; підвищується ефективність загальної справи, так як окремі види робіт виконуються фахівцями; прискорюється виконання робіт.

Найбільш поширений підхід до розподілу праці – функціональний. У його основі лежить групування повноважень у межах функціональної сфери діяльності. Переваги функціонального підходу зумовлюються вузькими профілями спеціалістів, відповідними знаннями та вміннями; можливостями професійного обслуговування кожної сфери діяльності. Наприклад, розподіл функціональних обов'язків між заступниками директора школи, між технічними працівниками школи, між членами методичного об'єднання вчителів.

Проблему розподілу прав та обов'язків в організації можна розглядати як щодо технології, так і щодо соціально-психологічного аспекту. Умовно можна виділити два типи моделей розподілу обов'язків у колективі. Перший тип – “ялинка”. Його сутність полягає в тому, що вищі рівні управління поглинають тільки частину прав і відповідальності нижчих рівнів управління. У такий спосіб реалізується підхід до організації управління з чітким розподілом прав, відповідальності керівника кожного рівня. Другий тип – “матрьошка”: права та обов'язки вищого рівня управління повністю вбирають права й обов'язки нижчих рівнів. Знайти “крайнього” та відповідального дуже складно. Відтак між керівниками різних рівнів відбувається постійне з'ясування проблем: хто, що повинен був робити, кому сказати тощо. Цей тип розподілу обов'язків має низьку ефективність, хоча на практиці досить поширений.

Департаменталізація – це групування робіт, тобто процес розподілу видів діяльності, ресурсів, кадрів у логічні одиниці для виконання конкретних задач. Наприклад, групування вчителів у предметні методичні об'єднання. Це дає такі переваги: зосередження персоналу на окремих видах робіт і можливості взаємодії під час їх виконання стимулює становлення спеціалістів своєї справи; є дух змагання, конкуренції; спрощуються процедури координації, контролю, удосконалення майстерності.

Безсистемний підхід до формування команди (групи) для виконання певних завдань провокує виникнення конфліктів, суперечностей, нераціональну діяльність ще на початку її створення. Команда передбачає не просто сумісну роботу людей, об'єднаних однією метою, а співробітництво, що ґрунтується на чіткому розподілі ролей, обов'язків, координації дій і зусиль. Водночас керівник виступає в ролі фасилітатора: він не повчає, а спрямовує

колектив у необхідне творче русло. Фасилітаторська поведінка керівника реалізуються через знання особливостей педагогічного колективу та інших працівників; вміння побудувати роботу в колективі та керувати ним під час будь-якої діяльності; швидко завоювати довіру, лідерські позиції в колективі; вміння допомогти встановити партнерські стосунки, розвинути навички взаємодії та конструктивного спілкування, врегульовувати конфлікти; чітке усвідомлення цілей і бажаних результатів діяльності колективу; збереження ентузіазму, почуття гумору, інтуїтивного відчуття, щирого ставлення до людей на всіх етапах діяльності; вміння ставити людей у ситуації необхідності самостійно прийняти рішення, визначення методів і змісту діяльності; вміння заохочувати та морально підтримувати навіть незначні успіхи персоналу.

Розподіл влади всередині організації – елемент дуже важливий для прийняття управлінських рішень. Влада – це узаконена сила організації, яка вміщує право управляти людьми, приймати рішення, використовувати ресурси. Децентралізація та централізація характеризують ступінь розподілу влади на ієрархічних сходинках управління. Централізація влади означає, що вона зосереджена в керівництва на верхній сходинці піраміди управління. Децентралізація означає, що влада широко розподілена з нижчих рівнях організаційної піраміди. Абсолютної централізації та децентралізації не існує. Найважливіше питання: визначити, який рівень децентралізації та централізації підходить для навчального закладу в цілому та для виконання окремих видів робіт і завдань. Рівень централізації визначається кількістю рішень, які розв'язуються на нижчих рівнях управління; ступенем їх важливості; жорсткістю, тотальністю контролю за виконання рішень. До переваг децентралізованих структур можна віднести: підвищення компетентності та продуктивності управління; підвищення оперативності управління; створення умов для розвитку управлінського резерву; розширення можливостей діяльності керівника; стимулювання ініціативи; мотивація до спільної діяльності; вихованні причетності до шкільних справ; у задоволенні від виконаної роботи; у розвитку взаємодовіри, взаємодопомоги.

Недоліком системи управління є концентрування права прийняття всіх або більшості рішень у керівника. У таких випадках йдеться про високий рівень централізації повноважень і авторитарний стиль керівництва, недоліками якого є те, що керівник не має можливості зосередитись на вирішенні перспективних питань, оскільки він завантажений розв'язанням поточних і другорядних проблем; ігноруються, а іноді, не помічаються здібності й можливості підлеглих, не стимулюється здорове честолюбство, професійне зростання, творча активність; створюються перешкоди для демократизації управління, залучення до цього процесу найбільш здібної і активної частини членів адміністрації та педагогічного колективу, що негативно позначається на якості прийнятих рішень і самому процесі управління в цілому; знижується відповідальність заступників, безпосередніх виконавців; знижується оперативність управління, оскільки всі або більшість рішень мають бути в тій або іншій формі санкціоновані керівником (підпис, погодження, домовленість); збільшується фізичне й нервово-емоційне навантаження на керівника, робо-

чий день триває 10–12 год, що негативно позначається на його здоров'ї; переважають командні методи управління, які ґрунтуються на примушуванні підлеглих. Як правило, ефективність роботи керівника навчального закладу за цих умов не висока та не сприяє зростанню його авторитету.

Такій організації управління протидіє більш демократичний стиль вирішення проблем, який реалізується через методи децентралізації, серед яких найбільш ефективним є делегування. Делегування передбачає передачу задач, прав, обов'язків і відповідальності від керівника до підлеглих. Але відповідальності в межах їх реалізації. Керівник при цьому не звільняється від відповідальності за результати виконаної роботи. Відтак делегування може відбуватись тільки за згоди керівника й підлеглого.

Основними чинниками делегування повноважень є: встановлення можливостей делегування повноважень залежно від готовності до цього підлеглих (згода, ділові якості, мотиви, можливість співпрацювати та інше); визначення умов передачі повноважень (яка їх частка передається, можливий ризик, прогнозовані результати, організація консультування, форми контролю та інше); чітке формулювання делегованих завдань (цілі, зміст діяльності, терміни, межі відповідальності, форма звіту та інше).

Керівник повинен дотримуватись певних правил ефективного делегування. Так, відповідальність повністю не делегують; її зберігає керівник незалежно від того, кому і які функції він делегував. Отже, діє принцип фіксованої відповідальності. Одним з найважливіших завдань керівника є вибір осіб, здатних якісно виконати делеговані їм завдання. Делегуванню підлягають не всі права й обов'язки керівника, а лише їх частина, яка не є його прерогативою, винятковим правом керівника (наприклад, накази, підписи звітних документів). Водночас делегування повноважень передбачає посилення ролі контролю за виконанням роботи. Контроль повинен містити постійне й оперативне відстеження інформації про хід виконання делегованих обов'язків.

Метод делегування повноважень має низку переваг: підвищується оперативність і поліпшується якість управлінських рішень, оскільки їх приймають ті працівники, що мають найбільшу компетенцію, більш повну й достовірну інформацію про стан справ; у підлеглих розвивається ініціатива, бажання працювати, вони намагаються оволодіти навичками творчої діяльності; керівник вивільняється від виконання другорядних робіт; розширюється обсяг функцій і завдань, що може виконати заклад у цілому.

Координація – це об'єднання організаційних зусиль для досягнення спільної мети діяльності. Координація передбачає узгодження цілей, зусиль людей та діяльності. Л. Орбан-Лембрик серед різних способів координації діяльності підлеглих вважає основними такі: пряме керівництво (керівник безпосередньо керує роботою підлеглих, що має забезпечити їх спільну, узгоджену з політикою установи діяльність); правила і процедури (забезпечення необхідної погодженості дій персоналу нормативними засобами); безпосередній особистий контакт (як у простих, так і у складних ситуаціях, там, де діяльний людський чинник) [4, с. 366–367].

За логікою організаційно-координаційна діяльність має такий вигляд:

1. Цілепокладання діяльності: аналіз напрямів діяльності, вивчення умов, оцінювання можливостей, моделювання кінцевих результатів, формулювання мети діяльності.

2. Відбір засобів діяльності: визначення основних методів досягнення цілей діяльності, визначення послідовності застосування різних засобів, встановлення місця й часу діяльності, моделювання діяльності виконавців.

3. Добір виконавців: створення організаційної структури: а) визначається склад виконавців, б) розподіляються обов'язки, ступінь відповідальності, в) формуються ієрархічні стосунки (субординація); організація роботи виконавців: а) інструктування про мету, зміст, строки, форми звіту, перевірку, б) створення умов для виконання роботи; організація стосунків між виконавцями: а) зв'язки, взаємодії, ієрархія, б) створення приємної атмосфери, пошук спільних інтересів, в) узгодження, координація зусиль; організація впливу на виконавців: а) призначення відповідального, б) визначення форм заохочення, покарання, в) надання консультацій, допомоги, г) здійснення контролю.

4. Оцінювання результатів діяльності: аналіз роботи виконавців; оцінювання роботи виконавців за показниками, як-то: ступінь виконання та якість, раціональність використання ресурсів (час, фінанси, кадри, матеріально-технічне забезпечення), вміння самоорганізуватись, вміння взаємодіяти, вміння взяти на себе відповідальність, раціональна організація праці, взаємодопомога, творчість, ініціативність.

Під час виконання значної частини робіт керівник створює робочі групи на засадах спеціалізації і кооперації. По-перше, здійснювати повний цикл організування самотужки дуже складно. По-друге, ефективність на кожному із етапів зростає за рахунок залучення спеціалістів-фахівців. По-третє, саме під час взаємодії та обговорення народжується раціональне, оптимальне "зерно".

Більшість керівників дотримуються "принципу сімки" в комплектуванні групи. Збільшення членів групи має тенденцію до неформального поділу на підгрупи. До складу групи повинні входити люди із різними позиціями, здатні ініціювати певні рішення, вносити пропозиції. Проте для роботи у групі повинні добиратись кадри також із огляду на їхню психологічну сумісність, здатність згурпуватись, вміння працювати безконфліктно. Бажано, щоб до складу групи увійшли люди з різним статусом: керівники та виконавці, але при цьому виключалось би домінування статусу над думкою. Розподіл ролей у групі повинен бути оптимальним, щоб люди розуміли не тільки свої задачі, а й підтримували зв'язки із іншими.

Ефективність організування підвищується за таких умов:

1. Необхідно мотивувати людину до виконання роботи. Результати виконаної роботи, за моделлю Портера-Лоулера, залежать від здібностей людини, усвідомлення своєї ролі й докладених зусиль. Ці змінні проявляються у пристосованості роботи до інтересів людини. Вивчення та вплив на інтереси персоналу є основою мотивування і запорукою продуктивної праці персоналу. Тому з метою ефективного впливу необхідно вивчати цінності людей, їх

прагнення, сферу інтересів, перспективи кар'єри, не забуваючи, що мотиви під час виконання різних видів робіт будуть різними, більш того – вони будуть постійно змінюватись, оновлюватись, їх рейтинг постійно змінюється.

2. Необхідно визначати чіткі критерії якості роботи, її результатів. Якщо критерії очікуваних результатів, як правило, досвідченими керівниками обов'язково формулюються, то з критеріями виконання роботи справа складніша. Проте дуже важливо, щоб людина знала: що саме вона повинна робити; у який термін, якими способами, з яким ступенем самостійності й відповідальності; де, в якій формі й кому вона повинна звітувати; як буде оцінюватись виконана робота.

3. Необхідно організовувати виконання будь-яких робіт з позиції системного підходу. Системна діяльність передбачає, перш за все, цільову організацію. Це означає, що необхідно чітко визначити мету діяльності, напрями та відповідні завдання. Вони повинні усвідомлюватись виконавцями, бути узгодженими із їх особистими цілями й мотивами діяльності. Конкретні види робіт повинні складати загальний вигляд діяльності, а результати окремих ланок роботи – сукупний результат діяльності. Як правило, всі види робіт взаємопов'язані. Тому їх необхідно узгоджувати, щоб не було дублювання, невиконання, перевантаження тощо. Якість виконання роботи кожним зумовлює якість загальної справи.

4. Необхідно чітко визначати повноваження кожного. Повноваження як базова категорія науки управління означає сукупність обов'язків, відповідальності та прав, які є взаємозалежними. Обов'язки закріплюються за певною посадою і означають сукупність спеціалізованих робіт. Відповідальність належить конкретній посаді й передбачає звітність за результати виконаної роботи (обов'язків). Права надаються певній посадовій особі щодо використання ресурсів у процесі виконання роботи (своїх обов'язків). Таким чином, повноваження надаються або делегуються тільки посаді, а не особистості. Вони, як правило, визначаються на певний термін і закріплюються письмово (посадовою інструкцією, наказом, розпорядженням).

5. Необхідно дотримуватись правил економного використання часу. Чим менш ефективно ми його використовуємо, тим дорожче він нам коштує. Один із законів Паркінсона формулюється так: "Робота заповнює час, який відведено для неї".

6. Необхідно організаційну культуру розглядати як один із резервів підвищення ефективності організаційної діяльності. Організаційна культура – це комплекс цінностей, очікувань, традицій, норм поведінки, які сприймаються більшою частиною колективу. До основних елементів організаційної культури можна віднести такі суб'єктивні чинники, як: історія організації, її традиції, організаційні норми, ритуали, стиль спілкування, гасла та правила. До об'єктивних елементів належать територія, обладнання робочих місць, різного роду зручності для персоналу. Культура складається із норм поведінки, єдності поглядів, матеріальних цінностей, мови, стосунків, однакових почуттів. Безперечно, організаційною культурою необхідно управляти, що означає її формування, підтримку й розвиток. Управління організаційною культурою перед-

бачає втручання керівників у поведінку персоналу; вплив на комунікаційні процеси в організації; управління процесом добору та звільнення кадрів.

Шляхами оновлення функції організування є: відмова від побудови структури управління винятково за лінійно-функціональним принципом та застосування технології її моделювання; замість традиційного відстеження субординації та регламентації горизонтальних зв'язків – їх якісний розвиток на демократичних засадах; забезпечення динаміки функціональних обов'язків персоналу залежно від завдань і ситуацій; орієнтація на перманентну систему підвищення кваліфікації вчителів; створення умов для розвитку неформальної структури колективу й формування позитивного іміджу навчального закладу.

Висновки. Таким чином, організування – це функція, що здійснюється керівником і спрямована на розподіл спільної діяльності серед виконавців і встановлення між ними відносин, що викликають ефект додаткового корисного результату; функція, яка забезпечує ефективність розв'язання завдань.

Розвиток теорії та практики організування є викликом часу. Це сприяє оптимізації організування та застосуванню нових підходів до цього виду діяльності. Потребують подальших наукових розвідок такі перспективні аспекти організування, як партисипативність, коучинг, тайм-менеджмент.

Список використаної літератури

1. Григораши В.В. Організація діяльності керівника школи / В.В. Григораши. – Х. : Основа, 2011. – 224 с.
2. Кузьмін О.Є. Основи менеджменту : підручник / О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник. – К. : Академвидав, 2003. – 416 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посібник / Л.Є. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2014.

Мармаза А.И. Функция организации в контексте модернизации управления учебным заведением

В статье раскрыта сущность функции организации, установлено ее значение для эффективной работы руководителя на современном этапе развития управленческой науки и практики, определены и охарактеризованы составляющие данной функции.

Ключевые слова: управленческая деятельность, руководитель, организация, разделение труда, департаментализация, распределение власти, координация.

Marmaza A. The organizational function in the context of the modernization of educational establishment

Professional training of the competent managers of the educational system, the formation of a new generation of managers who are able to think and act systematically, modernization of the structure, content and organization of education on the basis of competence-based approach is a key to the solution of strategic educational issues.

Modern hardware, supply of resource, highly qualified staff is not a sufficient condition of effective functioning of the educational establishment without proper organization. Organization as a function of management involves activities of regulation of the structures, processes and relations in the controlled system and the formation of effective management system. Organization is a function of management, the essence of which is to determine the place and role of each team member in achieving this goal. The objectives of the function provide the establishment of the structure of organization, which enables the staff to work to achieve

common goals and objectives; division of labour among members of the organization, groups, subsystems and coordination of activities; establishing relationships among people, tasks and activities, and direct implementation of the plans which are outlined, achieving goals.

Organization as a function of management contains four main components: the division of labor, group work, separation of powers and coordination of efforts as a means of preventing disorganization. The division of labor helps professionals to gain experience quickly, to increase the efficiency of work of each employee, to increase the efficiency of the overall business, as well as certain types of work is performed by specialists, to accelerate the work. Departmentalization is a grouping of activities, the process of separation of activities, facilities, personnel in logical units to perform specific tasks. This provides the following advantages: the focus of the staff on specific types of activities and opportunities for interaction during their implementation stimulates formation of the experts; there is the spirit of competition; procedures of coordination, monitoring and improving skills are simplified. Power is legitimized organization that holds the rights to manage people, make decisions and use resources. Decentralization and centralization characterize the degree of separation of powers on each steps of hierarchical management. The process of transferring authority and tasks of subordinates who take responsibility is a delegation. Coordination is a union of organizational efforts to achieve a common goal of activity. Coordination involves the coordination of purposes, efforts of people and activities.

The ways of updating the organizational features are: rejection of building management structure on the base of the linear functional principle and application of the technology of its modelling, instead of the traditional following of subordination and regulation of horizontal connections – their quality development on democratic principles; ensuring the dynamics of the functional responsibilities of staff depending on tasks and situations; focus on the permanent system of teacher training, creating conditions for the development of the informal structure of the team and creating a positive image of the educational establishment.

Key words: *management activities, manager, organization, division of labour, departmentalization, separation of powers, coordination.*

НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЁННЫЕ ТИПЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В статье проведён анализ причин возникновения интерференции при использовании переноса из английского языка при изучении французского как второго иностранного. Приведены некоторые примеры сходства лексики, морфологии, синтаксиса английского и французского языков, дающие возможность использовать положительный перенос из английского языка при обучении французскому языку как второму иностранному, так как это способствует повышению эффективности учебного процесса у студентов, успешно владеющих первым иностранным языком.

Ключевые слова: *положительный перенос, сопоставительный принцип, интерференция, сходство в лексическом составе, сходство в морфологии, сходство в грамматических структурах.*

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации (использование новых информационных технологий) требуют повышения коммуникативной компетенции студентов, в формировании которой большую роль играет язык. Владение иностранным языком позволяет осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с представителями других национальностей.

Являясь существенным элементом культуры народа – носителя данного языка, и средством передачи её другим, иностранный язык способствует формированию у студентов целостной картины мира. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования студентов, формирования личности и её социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира, расширяет лингвистический кругозор студентов.

Изучение второго иностранного языка в системе высшего профессионального образования в вузах технического профиля становится все более востребованным, что обусловлено современными образовательными тенденциями, предполагающими подготовку конкурентоспособных специалистов, способных представлять и защищать результаты инновационной инженерной деятельности на иностранном языке; повышение академической мобильности; интернационализацию высшего образования в целом.

Проблемы, связанные с обучением второму иностранному языку, не новы, кроме того, они не утрачивают актуальность в настоящее время, так как исходя из анализа литературы, обучение второму иностранному языку значительно отличается от обучения первому.

Отечественные и зарубежные исследователи вопросов обучения второму иностранному языку (И. Бим, П. Гальперин, А. Миролюбов, З. Цветкова,

А. Щепилова, Р. Абадия, Ж. Каспер, М. Дюфон и др.) отмечают, что “у студентов, которые приступают к изучению второго языка, уже в некоторой степени сформированы следующие умения: наблюдать, сопоставлять, анализировать и аргументировать свои мысли; распознавать и дифференцировать языковые явления (артикли, имена собственные, глаголы-связки, порядок слов); пользоваться словарем и догадываться о значении неизвестных слов в соответствии с контекстом или по словообразовательным признакам; заниматься индивидуально, в парах и группах; строить план высказывания, воспринимать речь на слух, вступать в диалог” [1]. Однако не все факторы повышения эффективности овладения вторым иностранным языком исследованы в достаточной степени.

Цель статьи – выявить возможности использования переноса из английского языка при изучении французского как второго иностранного и разработать соответствующие упражнения при обучении данному лексико-грамматическому явлению.

Практика обучения иностранным языкам показывает, что трудности овладения каждым новым иностранным языком убывают примерно вдвое по сравнению с усилиями, затраченными на изучение первого иностранного языка, потому что при обучении второму иностранному языку студенты переносят свои знания не только из родного языка, но и из первого иностранного. При этом перенос знаний может как ускорить процесс овладения новым языком, так и вызвать интерференцию. В лингвистике явление интерференции возникает при контакте трех языков: родного, первого иностранного языка и второго иностранного, т. е. под влиянием одних языковых уровней происходит нарушение норм другой языковой структуры. Причиной возникновения интерференции является тот факт, что человек строит свою речь по нормам родного языка или первого иностранного и устанавливает между отдельными языковыми фактами второго иностранного несвойственные связи и отношения. Научные исследования показывают, что “проблемы мультилингвального обучения очень сложны и охватывают все уровни (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) и в целом влияют на продуктивную и рецептивную речевую деятельность при обучении второму иностранному языку” [2].

При изучении английского языка в качестве первого иностранного, а французского – второго наиболее распространенным типом интерференции в фонетике является интерференция по аналогии, связанная с прямым переносом произносительных навыков английского языка на соответствующее французское слово. Это касается и гласных, и согласных. Для согласных типичной ошибкой является звук [r] или [dj] в таких словах, как régime, élegant и т.д.; интерференция по аналогии отчетливо просматривается и в смещении ударения: на первом слоге в английском языке и на последнем – во французском (´cadet – ca´det, ´canal – ca´nal, ´village – vil´lage, ´captain – capi´taine).

В области орфографии повышенного внимания требует правописание слов-аналогов: reason – raison, garden – jardin, to receive – recevoir, mountain – montagne, hour – heure, lesson – leçon. Не следует объяснять в каждом конкре-

тном случае различия в правописании. Обучаемый сам должен выбрать соответствующую стратегию запоминания.

Лексическая интерференция обычно приводит к буквализмам. Так, например, слово “journal, m” понимается как “журнал” (revue, f), а не “газета”; “magazine, m” – “магазин” (magasin, m), а не “иллюстрированный журнал”; “démonstration, f” – “демонстрация” (manifestation, f), а не “проявление, доказательство”. Своевременный комментарий по поводу “ложных друзей переводчика”, а также работа со словарем способствуют предупреждению ошибок, возникающих по ложной аналогии с существующими русскими словами.

Положительный перенос, когда знание единиц и правил одного языка позволяет быстро понять единицы и правила другого, может иметь место на трех уровнях: на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы, такие как память, зрительное и слуховое восприятие; на уровне языка: сходные лингвистические явления в первом иностранном языке; на уровне учебных умений, которыми студент овладел в процессе изучения первого иностранного языка и которые переносятся им на овладение второго иностранного языка и облегчают процесс усвоения.

Примером положительного переноса может служить употребление глаголов *tobeu être* в прошедшем, настоящем и будущем временах:

- *We are students.*
- *Nous sommesétudiants.*

Примером интерференции может служить неупотребление глагола *быть* в русском языке в настоящем времени и обязательное употребление глагола *être* во французском:

- *Мы студенты.*
- *Nous sommesétudiants.*

По мнению методистов, учет этих умений и навыков студентов позволяет разрабатывать упражнения, подготавливающие их к чтению, например, аутентичных текстов [3]. Прежде всего, это упражнения на зрительное восприятие целых слов и на языковую догадку их значения по доминирующим признакам. Например, могут представлять интерес при изучении французского как второго иностранного такие упражнения:

1. Укажите различия в словах английского и французского языков, переведите эти слова без словаря, не обращая внимания на знаки: *chaire – chair, aigle – eagle, réponse – respond, comprendre – comprehend, forêt – orest, intérêt – interest, hôpital – hospital* и др.;

2. Попробуйте перевести следующие французские слова: *maître, coût, pâte, hôtel, théâtre, diplôme, pôleNord, pôleSud* и др.

3. Существует соответствие между, казалось бы, непохожими словами английского и французского языков. Найдите его: *écran/screen, école/school*.

4. Найдите в тексте слова, соответствующие русским, например: центр, циркулировать, шоссе, комплимент, гарнир, деликатес и др. Прочитайте их по-французски.

В упражнениях обязательно должны быть также учтены грамматические, а именно морфологические и синтаксические знания студентов. Такие упражнения тренируют студентов в восприятии явлений-аналогов двух–трех языков в тексте. Как замечают исследователи, в области грамматики хорошей опорой для обучающихся французскому языку станет наличие общих для английского и французского морфологических категорий, аналогий в области словообразования, синтаксиса [4]. Например, в английском и французском языках существует такое служебное слово, как артикль, которое определяет имя существительное. Поскольку во французском языке система артиклей гораздо более сложная, чем в английском, сходство наблюдается только в случаях употребления неопределенного и определенного артиклей, а также в случаях их неупотребления. Например, неопределенный артикль употребляется: для выражения единичности предмета (лица): *Unhasacousin. Il a unescousine.* (У него есть двоюродная сестра (одна)); при отнесении предмета к классу однородных: *Thisisalampe. C'estunelampe.* (Это лампа).

Считаем, что методически целесообразно в курсе обучения второму иностранному языку регулярно использовать приём сопоставления, связанный с осознанием тех различий и сходств, которые существуют между английским и французским языками. Благодаря этому приёму студенты смогут увидеть то общее и особенное, что характерно для каждого языка, осознать их структурные различия.

Такой подход предполагает побуждение студентов к сравнению и сопоставлению языков, выявлению черт сходства и различия между ними. Последовательное использование переноса в значительной мере может облегчить овладение французским языком как вторым иностранным, так как чем больше лексический запас обучающихся в английском языке, тем больше опор они могут получить при изучении французского языка.

Выводы. Итак, существуют большие возможности для положительного переноса и интенсификации процесса обучения французскому языку на базе английского. Сопоставительный подход, оставаясь одним из приоритетных в системе обучения французскому языку как второму иностранному, на протяжении всего курса обучения играет разную по значимости роль. С развитием и улучшением качества умений и навыков в английском языке происходит постепенное уменьшение влияния языков друг на друга. Со временем учащиеся начинают осознавать внутренние законы построения системы французского языка, формируется чувство языка.

Список использованной литературы

1. Вагнер В.Н. Место перевода в предъявлении и закреплении языкового материала и контроле его усвоения при обучении РКИ / В.Н. Вагнер // Лингвистические и методические аспекты подготовки научно-технических переводчиков : тезисы. – М. : Первое сентября, 1997. – 85 с.
2. Гак В.Г. Межъязыковые сопоставления и преподавание иностранного языка / В.Г. Гак // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 34–35.
3. Кузнецова И.Н. Практический курс сопоставительной грамматики русского и французского языков / И.Н. Кузнецова. – М. : Первое сентября, 2005. – 245 с.

4. Проблема частей речи. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Тезисы выступлений на научной теоретической конференции МГОУ (20 апреля 2007 г.). – М. : Изд-во МГОУ, 2007. – С. 47–56.

Статья поступила в редакцию 30.01.2014.

Маслюк Л.П. Найбільш поширені типи інтерференції при вивченні французької мови як другої іноземної

У статті проаналізовано причини виникнення інтерференції при використанні переносу з англійської мови при вивченні французької як другої іноземної. Наведено деякі приклади подібності лексики, морфології, синтаксису англійської та французької мов, які дають можливість використовувати позитивний перенос з англійської мови при навчанні французької мови як другої іноземної, оскільки це сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у студентів, які успішно володіють першою іноземною мовою.

Ключові слова: позитивний перенос, порівняльний принцип, інтерференція, подібність у лексичному складі, подібність у морфології, схожість у граматичних структурах.

Maslyuk M. The most common types of interference when studying french as a second foreign language

In the article the analysis of the causes of interference when using the transfer of English while studying French as a second foreign language been carried out. Some examples of English and French vocabulary, morphology and syntax similarities, which enable to use a positive transfer of English when teaching French as a second foreign language, since it contributes to the effectiveness of the educational process of the students, successfully speaking the first foreign language have been given.

The methods of comparison connected to awareness of those differences and similarities that exist between English and French languages allowing the students to see that common and special, characteristic of each language, to realize that languages differ not only in that they have, but also how they use it have been developed. The appropriate exercises when teaching this phenomenon have been offered.

Psycholinguistic traits of process of the second foreign language mastering have been featured.

The language material to apply positive transfer of English when learning French as a second foreign language has been presented.

It has been concluded that the positive and negative influence of the native language and the first foreign language is differently demonstrated at various levels and learning stages, that the interference and the positive transfer of the first foreign language is defined by the level of development of related skills and abilities in the first foreign language but isn't natural even in this case and therefore for the purpose of gain of the first foreign language positive influence and the native language interference preventing at grammatical level one must direct students' attention to finding coincidence and distinction in three languages if they own the correlates of the compared phenomena of the first foreign language and compare with the native language only if the skill in the first foreign language isn't created.

Key words: positive transfer, comparative principle, interference, similarity in lexical structure, similarity in morphology, similarity of grammatical structures.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА “КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ”

У статті здійснено компонентно-структурний аналіз феномену “культура професійного діалогу майбутніх медичних працівників” та визначено рівні її сформованості під час навчання у ВНЗ медичного спрямування в Україні.

Ключові слова: *компонентно-структурний аналіз, культура професійного діалогу, рівні сформованості культури.*

Вирішення завдань формування культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників неможливе без дослідження її сутності та структури.

Мета статті полягає в теоретичному компонентно-структурному аналізі феномена “культура професійного діалогу майбутніх медичних працівників”.

Феномен діалогу був і залишається предметом вивчення філософів, культурологів, лінгвістів, літературознавців, мистецтвознавців, соціологів, психологів, педагогів, які досліджували різні його аспекти: як загальнолюдську реальність, форму людської свідомості та самосвідомості (М. Бахтін, М. Бубер та ін.); природу діалогу та діалогічність мислення (В. Біблер, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, О. Соколов та ін.); рольову діалогічну взаємодію в комунікації (А. Добрович, В. М'ясищев, Я. Яноушек та ін.); психологічні аспекти діалогу (О. Бодальов, Г. Ковальов, К. Роджерс, А. Хараш та ін.); діалог у педагогічному спілкуванні (Г. Балл, І. Глазкова, Л. Зазуліна, В. Кан-Калік, Г. Ковальов, О. Киричук, С. Копилов, В. Кушнір, В. Семиченко та ін.); особливості, структуру, функції діалогу (М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.). Визначення діалогу під кутом зору педагогічної науки запропоноване в “Українському педагогічному словнику”: “...форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції” [3, с. 96]. Для уточнення поняття “культура діалогу” у сфері педагогіки звернемося до провідних концепцій діалогу. Базовими для розвитку культури діалогу в педагогіці є концепції діалогу М. Бахтіна і М. Бубера, на які спираються практично всі сучасні дослідники діалогу. Обидві концепції онтологічні за своєю сутністю.

Аналіз праць науковців означеної теми засвідчив, що дослідники для виокремлення структурних компонентів культури професійного спілкування спираються на тезу О. Леонтєва [2] про єдність інтелектуальної, емоційної й вольової складових особистості. Поділяючи цю думку, розглянемо деякі підходи науковців до компонентів культури професійного спілкування, зокрема діалогу.

Так, О. Уваркіна, досліджуючи комунікативну культуру студентів вищих медичних навчальних закладів, виокремила такі основні компоненти:

– *ціннісний* – наявність цілей, мотивів, знань, умінь і засобів ефективного гуманістичного спілкування, розуміння та свідомо участь у процесі спілкування, задоволення результатами комунікативної діяльності;

– *діяльнісний* – участь у комунікації, реалізація цінностей, норм і правил у процесі взаємодії та інтенсивність спілкування.

Щодо критеріїв сформованості комунікативної культури дослідниця акцентувала увагу на таких: *когнітивний*, який відображає рівень засвоєння знань про норми й цінності спілкування, різноманітні комунікативні алгоритми та рівні усвідомленості участі у спілкуванні; *емоційний*, що характеризує рівень задоволення процесом і результатами комунікації та емоційна захопленість міжособистісними відносинами; *інструментальний*, який визначає рівень оволодіння студентом базовими комунікативними вміннями, засобами ефективної взаємодії і рефлексії [3].

Ми вважаємо, що мовленнєва культура – інструмент самореалізації особистості в контактах з іншими людьми, стратегія поведінки в міжособистістому спілкуванні.

На особливу увагу заслуговують праці науковців, які досліджували саме культуру діалогу. Так, С. Амеліна виокремила такий комплекс структурних компонентів культури діалогу:

– *інтелектуально-пізнавальний*, який характеризується такими критеріями, як знання про психологічні особливості людей, уміння обґрунтувати власні думки, здійснювати аналіз діалогової ситуації, приймати рішення;

– *мотиваційно-ціннісний*, що визначається такими критеріями, як необхідність у діалогічному спілкуванні, наявність прагнення обмінюватися інформацією, осмислення цінності суб'єкт-суб'єктних відносин;

– *морально-духовний* – вміщує такі критерії: свідомий потяг до духовного взаємозбагачення, відкритість для морально-духовного спілкування, гуманізація ставлення до співрозмовника;

– *емоційно-вольовий* – характеризується такими критеріями: здатність до емпатійної толерантної поведінки, самоконтроль і відсутність агресії;

– *операційно-діяльнісний*, який визначається самореалізацією, ініціативною позицією в діалозі, співробітництвом у розвитку думки, доцільною поведінкою в різних ситуаціях спілкування;

– *мовно-мовленнєвий*, що складається з уміння безпомилково формулювати свою точку зору, володіння мовленнєвим етикетом, лексичного запаса, адекватності висловлювання [1, с. 123].

Здійснений аналіз праць науковців дав змогу виділити такі компоненти структури культури професійного спілкування, культури діалогу: мотиваційний, аксіологічний, мовленнєвий, операційний.

Формулюючи критерії сформованості культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників, виходили з того, що: процес формування культури професійного діалогу здійснюється у взаємозв'язку, цілісності і взаємовпливі викладача, студента, навчально-професійної діяльності, сформованих педагогічних умов та ситуацій організації професійного діалогу засобами інформаційно-комунікаційних технологій; необхідно зважати на структурно-функціональну модель формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців, аналіз критеріїв має виявляти рівень розвитку того чи іншого компонента культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників.

Структурні компоненти культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників:

- мотиваційно-ціннісний, який включає мотиви, інтереси, потреби й цінності, які спонукають їх до дій і вчинків;
- когнітивний, що передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності культури професійного діалогу, розуміння студентами її вагомості у здійсненні діяльності, ідей розвитку та саморозвитку;
- операційний, основу якого становить “сукупність комунікативних умінь”, способів комунікативної діяльності з охорони здоров’я особистості на підставі набутих знань про спілкування.

Критерії оцінювання культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників:

мотиваційно-ціннісний:

- потреба у професійному діалогічному спілкуванні;
- наявність мотивації досягнення (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення);
- наявність прагнення обмінюватися інформацією, досвідом, знаннями;
- усвідомлення цінності встановлення професійних зв’язків для здійснення спільної діяльності, бажання підвищити рівень культури професійного діалогу;

когнітивний:

- потреба в засвоєнні знань про норми й цінності професійного діалогу;
- усвідомлення вагомості культури професійного діалогу в здійсненні здравоохоронної діяльності;
- необхідність у встановленні взаєморозуміння між учасниками діалогу;
- знання про засоби, мотиви, стимули діалогічного спілкування в професійній діяльності;

операційний:

- уміння встановлювати й підтримувати психологічний контакт;
- прагнення розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, мотиви, наявний психічний стан;
- уміння професійно будувати питання та конкретно відповідати на них, володіти стилями поведінки в нестандартних ситуаціях; бути наполегливим і принциповим у відстоюванні прийнятих рішень;
- досконале володіння комунікативними вміннями, упевнене їх застосування в різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності;
- творче ставлення до моделювання різноманітних професійних комунікацій;
- володіння комунікативними вміннями, з наявністю певних труднощів, копіювання стереотипного способу організації діалогів, комунікативної взаємодії, відчуття труднощів під час моделювання різноманітних професійно спрямованих комунікацій;
- недостатньо розвинені комунікативні вміння, дії спираються на наявний життєвий досвід, використання методу спроб і помилок, відчуття значних труднощів під час моделювання різноманітних професійно спрямованих комунікацій.

Вищезазначені критерії та показники набувають стійкості за наявності сформованих умінь та бажання до здійснення професійного діалогу.

Проведений аналіз дав нам змогу визначити характерні рівні сформованості культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників: низький, достатній, високий.

Низький рівень характеризує студентів, які в поглядах на діалогічне спілкування, формування культури професійного діалогу та її компонентів обмежуються емпіричними знаннями. У них відсутнє прагнення до їх збагачення, вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей та самовдосконалення. Під час вирішення проблем ведення діалогу вони демонструють байдуже ставлення до власних можливостей. Виявляють низький рівень володіння комунікативними вміннями, епізодично активні під час діалогів з однокурсниками, викладачами, фахівцями, не спроможні критично оцінити свою поведінку під час моделювання різноманітних професійно спрямованих діалогів. Переважно діють інтуїтивно, імпульсивно, спираючись на набутий життєвий досвід, мають значні труднощі самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності.

Достатній рівень. На цьому рівні перебувають студенти, які мають певну потребу в діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу та її компонентів, що зумовлено позитивними емоціями від встановлення контактів з людьми, необхідністю для професійної діяльності майбутніх медичних працівників. Вони мають потребу в постійній ініціативі з боку інших, виявляють ситуативне ставлення до оцінки ефективності професійно спрямованих діалогів, конкретних дій його суб'єктів, можливих змін у власних поглядах, переконаннях; потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей. Студенти володіють комунікативними вміннями, проте мають певні труднощі, копіюючи стереотипний спосіб організації діалогів, відчують труднощі під час моделювання різноманітних професійно спрямованих діалогів під час як навчальної, так і позанавчальної діяльності. Ця категорія студентів характеризується розвиненими рефлексивними вміннями, проте вони мають певні труднощі самоаналізу, самооцінки своєї професійної, комунікативної діяльності.

Високий рівень. Студенти цього рівня мають яскраво виражену потребу в діалогічному спілкуванні, формуванні культури професійного діалогу, вони наполегливі в досягненні своїх цілей; мають високий рівень сформованості особистісних якостей (соціального інтелекту, гуманності, емпатії, мудрості, помірності). Для них характерна наявність стійких поглядів на діалогічне спілкування, зокрема діалог лікаря та пацієнта, як основу взаємодії, взаєморозуміння, необмеженого обміну інформацією між співрозмовниками, яка потребує постійного самовдосконалення. Характеризуються міцними, глибокими й дієвими знаннями щодо сутності професійного діалогу, його видів, засобів, технологій, завжди активно вступають у взаємодію із суб'єктами діалогічної взаємодії; володіють високорозвиненими комунікативними вміннями, упевнено ними користуються в різновидах навчальних, професійно спрямованих діалогів та діяльності, творчо ставляться до моделювання різноманітних професійних комунікацій. Їм прита-

манний високий рівень сформованості рефлексивних умінь, які вони впевнено застосовують у навчальних і професійно спрямованих діалогах.

Висновки. Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналізи культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників дають підстави для більш чіткого визначення сутності досліджуваного поняття й конкретизації його змісту.

Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів аграрних вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С.М. Амеліна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 575 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.
3. Уваркіна О.В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Уваркіна ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2014.

Орел-Халик Ю.В. Компонентно-структурный анализ феномена “культура профессионального диалога будущих медицинских работников”

В статье осуществлён компонентно-структурный анализ феномена “культура профессионального диалога будущих медицинских работников” и определены уровни ее формирования во время учебы в медицинских высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *компонентно-структурный анализ, культура профессионального диалога, уровни формирования культуры.*

Orel-Khaliq Y. Structural and component analysis of the phenomenon “culture of professional dialogue of future medical workers”

The article is devoted to the structural and component analysis of the phenomenon “culture of professional dialogue of future medical workers” and determination of levels of its formation while studying at medical schools in Ukraine.

In the article the main points of the professional language as a social pedagogical problem have been cleared up. The professional language as an obligatory part of medical student's training has been distinguished. The structural components, indices and levels of its formation in medical students have been determined. The pedagogical conditions for effective formation of the professional language in future specialists of Public Health Service have been substantiated. The necessity of working out of methods for grounded pedagogical conditions implementation in the process of studying the subject “Business English” in Medical Universities has been pointed out.

The article highlights the results of the pilot study of the evaluation criteria of the culture of professional dialogue of future doctors. In particular it was found that there can be singled out motivational, cognitive and operative components.

The above criteria and indicators acquire stability in the presence of existing skills and the desire to exercise professional communication.

The article deals with the theoretical determination of characteristic levels of the culture of professional communication of future physicians as low, sufficient and high level.

Thus, component-level analysis and structural culture of professional dialogue of future doctors give push for further experimental definition of the essence of the concept.

Key words: *structural and component analysis, culture of professional dialogue, the levels of formation of culture.*

УДК 37.091.21: 37.041

З.А. ОСТАСЮК, Т.В. СМОКОВИЧ

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему формування умов педагогічної самоефективності у майбутніх вчителів музики й науково обґрунтовано, що результативність педагогічної самоефективності залежить від реалізації в навчально-виховному процесі педагогічних коледжів таких педагогічних умов: актуалізації ціннісного ставлення майбутніх учителів музики; створення рефлексивно-оцінного середовища; організації самовдосконалення майбутніх вчителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Ключові слова: самоефективність, педагогічна самоефективність, рефлексивно-оцінне середовище, самовдосконалення.

Одним із концептуальних положень модернізації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, згідно з Болонською декларацією, є необхідність розвитку творчої особистості вчителя, створення умов для підвищення його професійного потенціалу, стимулювання прагнення до ефективної самореалізації.

Вимога підвищення ефективності професійної діяльності вчителя завжди була наявна у всіх нормативних документах Міністерства освіти і науки України. Так, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті” та інші законодавчі акти держави порушують питання підвищення якості педагогічної діяльності, професійної компетентності вчителя, які є універсальним мірилом успішності будь-якого освітнього закладу.

Період навчання в педагогічному коледжі – це період становлення соціальної та професійної зрілості студента, формування його світогляду, переконань, ідеалів. Однак у цьому віці здатність людини до усвідомленої регуляції своєї поведінки розвинута ще недостатньо. Розшарування суспільства, невпевненість у завтрашньому дні викликає у молодих людей проблеми і труднощі.

Професійна підготовка майбутніх учителів – випускників педагогічних коледжів, здебільшого, здійснюється традиційними методами й не завжди забезпечує необхідний рівень їхньої підготовки до діяльності. Здебільшого надається перевага її когнітивному компоненту, не звертаючи належної уваги на розкриття власного потенціалу особистості як одного з аспектів професійної самореалізації. У зв’язку з цим постало питання про розвиток у людини механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, необхідних для становлення самобутнього професіонала.

Прагнення до педагогічної самоефективності передбачає зусилля, спрямовані на розвиток професійної компетентності, розкриття свого потенціалу, що веде до подальшого самовдосконалення, спрямовує духовну активність майбутнього вчителя музики на досягнення мети в педагогічній діяль-

ності. У зв'язку з цим, досліджувана проблема є актуальною для сучасної педагогіки, теорії і практики навчання й виховання.

Проблема самоефективності й ефективної взаємодії людини з довкіллям виникла у теоріях професійного розвитку особистості, засновником якої став А. Бандура. Свій внесок у досліджувану проблему зробили Н. Бранден, М. Зіммерман, Дж. Роттер, Д. Майєрс, Дж. Мартінес-Понс, Р. Уайт та ін. Учені вважають, що самоефективність є фундаментально важливою якістю, яка впливає на поведінку людини й результативність її діяльності.

Підготовка самоефективного вчителя музики в середній професійній освіті залишилася за межами спеціальних досліджень і вимагає подальших пошуків свого вирішення. Актуальність вивчення проблеми умов формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики зумовлена потребами школи, процесами її гуманізації.

Мета статті – виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної самоефективності студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів музики.

Завдання: дослідити успішність формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики за умов дотримання таких педагогічних умов: актуалізації ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю; утворення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу; організації самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми самоефективності свідчить, що переважно під цим поняттям розуміють сприйняття людиною здатності мобілізувати власну мотивацію, когнітивні ресурси, поведінкову активність, необхідні для здійснення контролю над ситуацією з метою досягнення наміченої мети [3].

Американський науковець А. Бандура підкреслює важливість самостійних дій людини як причинного чинника в усіх аспектах її функціонування – мотивації, діяльності, емоційного стану. Найбільш очевидно це проявляється у його концепції самоефективності. На думку науковця, самоефективність (self-efficacy) – це переконання людини відносно власної здатності керувати подіями, які впливають на її життя [6, с. 175].

А. Бандура зазначає, що дії особистості в конкретній ситуації залежать від взаємовпливу довкілля та свідомості, зокрема від свідомих процесів, пов'язаних з переконаннями, що людина може чи не може здійснити дії, необхідні для успішного результату. На думку А. Бандури, сила, яка керує діяльністю людини, знаходиться не лише в зовнішньому відносно неї середовищі, а відтворюється у взаємодії довкілля, її власної поведінки та самої особистості. Дослідник підкреслює, що самоефективність є важливою особистісною характеристикою і у співвідношенні з конкретними цілями та компетентністю у певній справі може суттєво впливати на ефективність діяльності [7, с. 53].

Педагогічна ефективність тлумачиться як рівень реалізації навчальних цілей порівняно із заданими чи можливими за умови нейтралізації інших чинників, що впливають, окрім учителя, на досягнення поставленої мети [2, с. 176].

Отже, під педагогічною самоефективністю ми розуміємо інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу.

Розуміння феномена педагогічної самоефективності вимагає вивчення джерел, що зумовлюють її виникнення. А. Бандура доводить, що поведінка особистості зумовлюється взаємодією особистісних, поведінкових і зовнішніх детермінант, які визначають внутрішню активність людини, яка набуває форму ефективної поведінки, що призводить до успіху. Таким чином, ми розглядаємо такі витoki педагогічної самоефективності: довкілля, особистість, поведінка.

Але всі ці джерела, що зумовлюють виникнення педагогічної самоефективності, функціонують не автономно, а в єдності, взаємозумовленості. Розглянемо їх детальніше.

Довкілля – це ті зовнішні ситуації, що зумовлюють, але не спричиняють педагогічну самоефективність. Так, навколишнє середовище діє не саме по собі, а в тій формі, в якій воно сприймається та інтерпретується особистістю. Люди в межах певної зовнішньої ситуації можуть обрати таку поведінку, яка підсилить або послабить її роль у формуванні самоефективності. Так, вплив академічної групи на студента – це зовнішній вплив, але який він буде набувати характер, сприяти розвитку його ефективності, чи, навпаки, гальмувати її – це визначається самою особистістю, її поведінкою. Отже, поведінка є функцією довкілля, а довкілля залежить від поведінки.

Другим джерелом виникнення самоефективності, на думку А. Бандури [1, с. 320], є особистість, під якою він розуміє, передусім, її внутрішні характеристики: мислення, пам'ять, прогностичні здібності. Так, мислення визначає, з якими явищами зовнішнього середовища людина зустрічається, як їх усвідомлює, оцінює та організує у своїй діяльності. А. Бандура висунув ідею існування системи “Я”, яка діє як на основі власної поведінки, так і довкілля. Це сукупність когнітивних структур, що включають сприйняття, оцінювання і регуляцію поведінки. Вона дає змогу бачити, пізнавати й виражати в символах нашу поведінку й оцінювати її ефективність.

Третє джерело – це власна поведінка людини. Вже з перших двох джерел стає зрозумілим сутність поведінки як зовнішнього прояву діяльності людини. Вона тісно пов'язана з навколишнім середовищем, з одного боку, і якостями особистості – з іншого. Великого значення А. Бандура надає індивідуальним стандартам поведінки, їх впливу на самоефективність людини. Формуються стандарти шляхом взаємодії особистості й навколишнього середовища, і виконують роль активаторів діяльності, зростання її ефективності. Навчаючись у педагогічному закладі, майбутні вчителі музики отримують певні стандарти ефективної педагогічної діяльності, до змісту яких входять

знання, вміння, навички, відносини, вироблені педагогічним досвідом. З власного досвіду утворюються стандарти поведінки, пов'язані із внутрішнім станом особистості, що сприяє підвищенню ефективної педагогічної діяльності – наполегливість, працездатність, вольові зусилля тощо. Шляхом спостереження за успішними діями інших людей майбутній педагог виробляє стандарти оцінювання власних вчинків, що сприяють зростанню його педагогічної самоефективності – стиль спілкування з учнями, спосіб організації уроку, застосування ефективних методів, прийомів тощо.

Отже, поведінка залежить від взаємопов'язаного впливу довкілля і особистості, її свідомості, особливо від свідомих процесів, пов'язаних з переконанням, що студент може здійснити такі дії, які ведуть до очікування позитивних і корисних результатів, які визначаються як самоефективність.

Дбаючи про результативність процесу, що досліджується, ми виходили з того, що умови – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування чи зміни об'єкта, що його зумовлюють [5, с. 739].

Першою умовою формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів було обрано актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю.

Як відомо, важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, її складовою виступають професійні цінності [4, с. 151]. У найширшому побутовому значенні під цінностями розуміються предмети, що володіють певними корисними для людини властивостями.

Ми виходили з того, що встановлення цінності, тобто позитивного значення педагогічної самоефективності для майбутніх учителів музики відбувається у межах ціннісного ставлення. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розглянути поняття “ставлення”.

Ставлення – це відношення людини до довкілля, інших людей та різних проявів людської діяльності, яке формується завдяки природно-історичному суспільному розвитку людства, та під впливом власного життєвого досвіду. Визначаючи своє ставлення до чогось, людина заявляє, що вона вважає прийнятним, цінним для себе, а що відкидає як ціннісно чуже, недопустиме, негідне її.

Отримана інформація дає нам можливість дійти висновку, що завдяки ціннісному ставленню до педагогічної самоефективності, означене утворення набуває позитивного значення для майбутніх учителів, викликає інтерес до нього, потребу в оволодінні цією характеристикою. Отже, реалізація першої педагогічної умови є важливим чинником формування досліджуваної самоефективності.

Другою умовою формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики було обрано створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу.

У педагогічній науці рефлексія розуміється як здатність учителя дати собі і своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, насамперед, ті, з ким учитель взаємодіє у процесі педагогічного спілкування. У центрі педагогічної рефлексії – усвідомлення того, що учень сприймає в учителі й у відносинах з ним, як він може налаштуватися на дії педагога [2, с. 176].

Тож, у найзагальнішому розумінні, рефлексія – це роздуми, самоспостереження, здатність бачити й переосмислювати себе та свою роботу.

Задля реалізації другої педагогічної умови вважаємо доцільним використовувати такі методи, як: самоспостереження; проведення та аналіз уроків музики; розбір педагогічних ситуацій; написання самозвітів; рефлексивна бесіда.

Отже, вважаємо, що постійне оцінювання та аналіз майбутніми вчителями музики різних аспектів своєї професійної діяльності, а саме: власних професійних якостей, педагогічної компетентності, стилю та способу здійснення професійної діяльності, сприятиме переосмисленню та виправленню недоліків у педагогічній самоефективності.

Третьою педагогічною умовою формування досліджуваного утворення було обрано організацію самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Під самовдосконаленням майбутніх учителів музики в контексті педагогічної самоефективності розуміємо свідому й цілеспрямовану діяльність майбутніх педагогів-музикантів над собою, спрямовану на вироблення в себе позитивних рис, необхідних для професійної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних.

Так, під психологічними передумовами самовдосконалення педагогічної самоефективності розуміємо здатність майбутніх учителів музики до самовивчення, самооцінки, самокритичного ставлення до професійної самоефективності, вироблення стійких настанов на її постійне самовдосконалення.

Як відомо, самовдосконалення – складний інтелектуальний, вольовий та емоційний процес. Тому до аспектів, які сприяють самовдосконаленню педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, було віднесено:

– логічне мислення студентів, знання та вміння самостійно розуміти, засвоювати й використовувати засоби й шляхи здійснення самовдосконалення, від чого залежить формування педагогічної самоефективності та становлення ефективного педагога;

– тривкі вольові зусилля майбутніх педагогів, уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не западати духом від невдач, що сприяє загартовуванню волі, вмінню доводити розпочату справу до кінця;

– наявність ідеалу педагога, до якого прагне студент.

Успішність процесу самовдосконалення педагогічної самоефективності значною мірою залежить від озброєння спеціальними прийомами роботи над собою:

– прийом самонавіювання. Пропонується використовувати у випадках, коли необхідно подолати страх перед труднощами, невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачає повторення студентом подумки або вголос певних суджень. Так, для подолання невпевненості перед проведенням уроку музики під час педагогічної практики є ефективним застосування таких формул: я спокійний, витриманий, упевнений у собі; добре володію матеріалом; вільно, вдумливо відповідаю на запитання тощо;

- аутотренінг – це емоційно-вольове тренування, суть якого полягає у розвитку здібностей до впливу на психорегулюючі процеси. Для цілеспрямованого самовпливу застосовуються спеціальні вправи самонавіювання у вигляді словесних формул. У процесі таких тренувань студент сам для себе створює модель уявлень, почуттів, емоцій та станів і вводить цю модель у свою психіку;
- прийом самопідбадьорювання є ефективним, коли студент губиться у складних ситуаціях, зневірюється у власних силах і можливостях;
- прийом самопримусу допомагає в боротьбі із внутрішньою неорганізованістю, лінощами, небажанням працювати над самовдосконаленням;
- прийом самоаналізу, йому належить вирішальна роль у самовдосконаленні педагогічної самоефективності. Прийом самоаналізу передбачає вміння майбутніми вчителями музики аналізувати свої досягнення у певному напрямі, давати їм оцінку;
- прийом “крок уперед” – передбачає щотижневе планування діяльності із самовдосконалення педагогічної самоефективності. Доповнюється написанням щотижневих самозвітів – аналіз студентом досягнутих результатів, позитивних і негативних аспектів у процесі здійснення вищезначеної діяльності;
- прийоми “самохарактеристики” та “взаємохарактеристики” полягають у тому, що підготовлені характеристики набутого рівня педагогічної самоефективності обговорюються в колективі спільно з експериментатором, що дає можливість проаналізувати досягнуті результати та виявити наявні прогалини.

Означені педагогічні умови покликані сприяти успішному процесу формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики шляхом ціннісного ставлення студентів до досліджуваного утворення; оцінювання та аналізу студентами власних професійних якостей, педагогічної компетентності, стилю та способу здійснення професійної діяльності; свідомої та цілеспрямованої роботи майбутніх учителів над собою, направленої на вироблення позитивних рис, необхідних для педагогічної самоефективності, відповідних вимогам професії та особистісному педагогічному ідеалу, та подолання негативних.

Висновки. Проведене дослідження доводить правильність висунутої нами гіпотези, в якій висловлено припущення про те, що формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики здійснюватиметься успішніше, якщо забезпечити такі педагогічні умови: актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до оволодіння педагогічною самоефективністю; створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу; організацію самовдосконалення майбутніх учителів музики в контексті формування професійної самоефективності.

Досліджуючи першу умову, ми мали на меті розвинути в студентів позитивне ставлення, систему цінностей, які б сприяли формуванню їхньої педагогічної самоефективності, а також створити умови, в яких актуалізуються внутрішні мотиви майбутніх учителів, відбувається формування особистісного сенсу й потреби в педагогічній самоефективності.

Створення рефлексивно-оцінного середовища в навчально-виховному процесі педагогічного коледжу має розширювати можливості професійної самосвідомості студентів, сприяти оцінюванню та переосмисленню їх власних професійно-значущих якостей, можливостей та, на основі цього, розробляти ефективні стратегії поведінки, що сприяють педагогічній самоефективності.

Досліджуючи третю педагогічну умову, ми виходили з того, що самовдосконалення являє собою цілеспрямовані зусилля студентів, направлені на підвищення рівня педагогічної самоефективності. Усвідомлені дії мають бути спрямовані на самостійне виконання відповідно до здатності самоорганізації.

Отже, проведені дослідження дали змогу дійти висновку, що реалізація виокремлених нами педагогічних умов забезпечує формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів, стимулює процес оволодіння необхідним обсягом знань, умінь, навичок та професійно-значущих якостей.

Список використаної літератури

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. Корсини Р. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа: <http://www.5sport.ru>.
4. Тараненко І.Г. Демократичні цінності у процесі становлення громадянина / І.Г. Тараненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 150–152.
5. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. – 739 с.
6. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman and Co., 1997.
7. Bandura A. Test of the generality of self-efficacy theory. / A. Bandura, N.E. Adams, A.V. Hardy, G.N. Howells // Cognitive Therapy and Research. – Vol. 4. – № 1. – P. 39–66.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2014.

Остасюк З.А., Смокович Т.В. Условия формирования педагогической самоэффективности будущих учителей музыки

В статье рассмотрена проблема формирования условий педагогической самоэффективности будущих учителей музыки и обоснована мысль о том, что результативность педагогической самоэффективности зависит от реализации в учебно-воспитательном процессе педагогических колледжей следующих педагогических условий: актуализации ценностного отношения будущих учителей музыки к овладению педагогической самоэффективности; создания рефлексивно-оценочной среды в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа; организации самосовершенствования будущих учителей музыки в контексте формирования профессиональной самоэффективности.

Ключевые слова: самоэффективность, педагогическая самоэффективность, рефлексивно-оценочная среда, самосовершенствование.

Ostasyuck Z., Smokovych T. Pedagogical Conditions of Future Music Teachers' Self-Efficacy Forming

Authors present that the construct of teacher efficacy has been explored by a number of researchers in recent years. As it was established teacher self-efficacy beliefs positively influence students' learning experiences and academic outcomes. However, teachers face many challenges that hinder their ability to be efficacious and impact their pupils positively. To better understand these concerns, we present a brief overview of the factors that can improve teachers' sense of professional self-efficacy. The purpose of teacher education is to assist student teachers understand,

explain and use self-efficacy to mediate what they know and can do, and how they teach. There are at least five sources of influence on these self-efficacy beliefs: performance accomplishments, vicarious experience, verbal persuasion, emotional and physiological arousal and imagine-symbolization.

Performance accomplishments are the most influential source of efficacy information. Successes perceived as genuine build a robust sense of self-efficacy.

The impact of vicarious experience depends on the observer's perception of similarity with the model, the perceived influential power of the model, and the similarity between the observed and new situations and tasks.

Verbal persuasion may strengthen student teachers' self-efficacy. Student teachers who are persuaded verbally that they possess the capabilities to overcome specific difficulties are likely to mobilise greater effort and to persist longer. However, verbal persuasion, in itself, may be limited in its power to promote enduring change.

In judging self-efficacy, people evaluate their emotional and physiological arousal in given situations. Emotional and physiological arousal impairs or enhances self-efficacy beliefs, and thereby influences subsequent performance.

Forming the pedagogical self-efficacy of the future teachers of music is provided with pedagogical conditions: actualization of the valuable treatment of the future teachers of music for seizing the pedagogical self-efficacy; creating the reflectively-valuable conditions during the process of teaching in the pedagogical college; organization of the self-completion of the future teachers of music in context of forming the professional self-efficacy.

Key words: *self-efficacy, pedagogical self-efficacy, competence, reflectively-valuable conditions, self-rating, emotional stability.*

ОБҐРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті доведено необхідність підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної взаємодії в контексті їх професійної підготовки у вищій школі. Проаналізовано такі основні чинники, які зумовлюють актуальність проблеми: потреба сучасного суспільства в менеджерах, здатних ефективно професійно взаємодіяти на міжкультурному рівні, та невідповідність рівня професійної підготовки випускників економічних ВНЗ; нагальна потреба вищої школи в науково-методичному забезпеченні підготовки менеджерів до міжкультурної взаємодії та брак наукових розробок і дидактичних засобів підготовки студентів до міжкультурної взаємодії; потреба студентів-менеджерів у підготовці до професійної міжкультурної взаємодії та недостатня увага викладачів до окресленого процесу через відсутність його науково обґрунтованої системи реалізації; превалювання авторитарного стилю професійного спілкування та недостатня увага до педагогічного потенціалу суб'єкт-суб'єктних відносин "викладач – студент" у практиці вищої школи. Проаналізовано причини виникнення труднощів у майбутніх менеджерів у процесі міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, міжкультурна комунікація, професійне спілкування.

Входження України у світовий ринковий простір в умовах глобалізації супроводжується інтенсифікацією практичної взаємодії та спілкування між представниками різних культур, що спричиняє гостру потребу у фахівцях з економіки, здатних ефективно співпрацювати в міжнародному середовищі. На сучасному етапі глобалізації гетерогенність економічної системи зумовлює необхідність у підготовці висококваліфікованих менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії, оскільки у функціональне коло обов'язків менеджера входить управління персоналом, який складається з представників різних культур, а також встановлення продуктивних відносин з бізнес-партнерами не лише в Україні, а й на міжнародному рівні.

Реформування системи освіти у вищих навчальних закладах визначається стратегічними напрямками розвитку, що спираються на демократичні цінності та утверджують культурний плюралізм різних суспільств у незалежному світі. "У міжкультурному діалозі задіяні всі: як окремі особи, так і суб'єкти соціальної структури... І кожен рівень управління – місцевий, регіональний, національний і міжнародний – залучений до процесу демократичного менеджменту культурного розмаїття" [2].

Як свідчить аналіз наукової літератури, окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії стали об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема окреслено стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти, компетентнісного підходу (В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Кремень, А. Кузьмінський та ін.); розроблено теоретико-методологічні засади професійної освіти як соціокультурного процесу (А. Алексюк, Б. Гершунський,

І. Зязюн та ін.); обґрунтовано категорію “взаємодія” як форму спілкування (І. Бех, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Петровський, Т. Яценко та ін.); визначено теоретично-методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в педагогічний процес (А. Андрєєв, І. Зимня, В. Лозова, О. Локшина та ін.); досліджено окремі аспекти феномену міжкультурної взаємодії (Т. Устименко, Р. Брислін, Е. Холл, Я. Шемякін та ін.).

Науковий інтерес вітчизняних і зарубіжних учених (О. Селіванова, О. Асмолов, В. Біблер, С. Хеллер, Р. Вандберг та ін.) становлять питання філософії й психології міжкультурного спілкування та взаєморозуміння, механізми формування толерантної особистості. Особливості підготовки майбутніх економістів охарактеризовано в працях Л. Волкової, Н. Драб, Т. Качеровської, І. Прокопенка, В. Стрельникова та інших учених. Отже, можна констатувати, що в теорії і практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, але проблема підготовки майбутніх менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії в педагогічному процесі вищого навчального закладу не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні актуальності проблеми підготовки майбутніх менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії.

Сьогодні одним із першочергових завдань професійної освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, якому притаманні ініціативність і творчий підхід до вирішення професійних проблем та який відповідає вимогам національного, європейського та світового ринків праці. Сучасний менеджер, як зазначено в державних нормативних документах, галузевих стандартах освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми фахівців напрямів підготовки “Економіка і підприємство”, повинен володіти такими компетентностями професійного міжкультурного спілкування, як здатність дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки та моралі в міжособистісних відносинах; готовність підтримувати врівноважені відносини та уміння спілкуватися з членами колективу, здатність працювати в міжнародному середовищі, уміння використовувати іноземну мову для забезпечення результативної професійної діяльності; уміння спілкуватися, виявляти толерантне ставлення до традицій, етнічних цінностей, звичаїв інших культур у професійній діяльності тощо.

Проте, як свідчить практика вищої школи, викладачі недостатньо враховують потребу майбутніх менеджерів у підготовці до міжкультурної взаємодії під час професійної підготовки. Власний досвід роботи й аналіз результатів анкетування 107 студентів та викладачів Харківського національного економічного університету засвідчують, що більшість респондентів мала невдалий досвід спілкування з представниками інших культур, третина студентів відмовилася від контактів з іноземцями або мала суттєві труднощі через міжкультурне непорозуміння або упереджене ставлення до іноземців. Водночас 87% вважають, що досвід міжкультурної взаємодії потрібен їм як у сфері професійної діяльності, так і задля міжособистісних відносин. Як свідчать результати анкетування викладачів, тільки 20% з них ураховують потребу майбутніх менеджерів у підготовці до міжкультурної взаємодії під час професійної підготовки,

більшість відчуває брак наукових розробок і дидактичних засобів підготовки студентів до міжкультурної взаємодії. У свою чергу, студенти дотримуються думки, що професійне спілкування, зокрема в міжкультурній взаємодії, є особливо значущим для їхньої подальшої кар'єри, адже основне завдання такого спілкування – продуктивна співпраця в міжкультурному середовищі.

Для того, щоб контакт з представником іншої культури був ефективним, необхідно, щоб мовець, крім знань про закономірності спілкування, певних комунікативних навичок та вмій, мав ще й відповідну комунікативну настанову на продуктивне спілкування та встановлення контакту з людиною, як із рівноправним партнером. Слід зауважити, що превалювання в педагогів вищої школи авторитарного стилю професійного спілкування та домінування в освітньому процесі репродуктивних методів і форм навчальної роботи перетворює студентів на пасивних отримувачів інформації, яким бракує комунікабельності, толерантності, витримки, бажання сприйняти та зрозуміти свого партнера по спілкуванню. Для подальшого розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійній підготовці майбутніх менеджерів відсутність відповідних якостей і вмій формування партнерських відносин є суттєвою перешкодою. У працях М. Рожкова і Л. Байбородової доведено, що основою успішності суб'єкт-суб'єктних відносин є наявність у комунікантів позитивної установки на спільну творчу роботу, спільне планування й аналіз результатів діяльності, усвідомлення мети цієї діяльності та її значущості, створення ситуації вільного вибору видів і способів діяльності, наявність взаємодії та взаємодопомоги між ними. У такому разі результатом суб'єкт-суб'єктних відносин стає розкриття особистих можливостей кожного суб'єкта, розвиток його особистісних якостей [8]. Суб'єкт-суб'єктні відносини на основі взаємопідтримки та взаємоповаги допомагають створювати сприятливий психологічний клімат в аудиторії, що сприяє ефективному вирішенню професійно спрямованих ситуацій спільної продуктивної діяльності і, таким чином, забезпечує одну з необхідних педагогічних умов для підготовки менеджерів-економістів до професійного спілкування та міжкультурної взаємодії.

Поняття “міжкультурна взаємодія” є міждисциплінарною категорією, яка досліджується в соціології, етнології, психології, економіці, лінгвістиці, культурології, міжкультурній економічній комунікації, міжкультурному менеджменті тощо.

Проте єдиного підходу до визначення поняття міжкультурної взаємодії, її структури та функцій не розроблено. Це пов'язано з тим, що головним предметом досліджень є культура, культурні відмінності й культурне різноманіття, які мають своє трактування в кожній із дисциплін. У сучасній культурній антропології/етнології культуру розглядають як інформаційний процес; як світ артефактів (продуктів і результатів людської діяльності); світ інновацій та нових смислів; сукупність норм, цінностей, переконань, які є спільними та поділяються членами відповідних культурних груп і співтовариств. По суті, культура в антропологічному розумінні включає в себе все, що створено людьми і характеризує їхнє повсякденне життя в певних історичних умовах [5].

Поняття “взаємодія” належить до універсальних явищ, адже існує на всіх рівнях організаційного існування матерії і знаходить свій вияв у таких її фор-

мах, як взаємодія речовин, енергій, суб'єктів тощо. Щоб пізнати будь-який об'єкт, його треба розглядати у взаємодії з іншими об'єктами, лише через взаємодію можна виявити якомога більше істотних властивостей, а отже, – деякою мірою пізнати його [9]. Тому поняття “взаємодія” має різне трактування.

У соціальній психології проблема співвідношення спілкування і взаємодії не втрачає своєї актуальності. Основним регулятором соціальної сфери життєдіяльності людини є спілкування як складний багатоплановий процес установалення контактів. Соціальний сенс спілкування полягає в тому, що воно є засобом передачі форм культури й суспільного досвіду [7]. Спілкування – це взаємовплив людей один на одного та будівництва міжособистісних відносин, що потребують: справжнього інтересу до іншої людини, прагнення пізнати й зрозуміти її; усвідомлення себе як частини цілого – людської взаємодії; прагнення так організувати відносини, щоб спілкування було приємним для іншого. Відносини не повинні складатися стихійно, необхідно їх цілеспрямовано формувати, тоді можна швидко досягти взаєморозуміння [3].

На думку А. Хоскінга, відомого спеціаліста з менеджменту, понад 80% проблем будь-якої організації виникають як наслідок непорозумінь у спілкуванні. Професійне спілкування є однією з найважливіших управлінських процедур поряд із плануванням, організацією, мотивацією, контролем і прийняттям рішень. Професійне спілкування займає від 50% до 90% робочого часу менеджера. При цьому аспекти професійного спілкування виступають у формальних (офіційних) статусах, які визначають необхідні норми і стандарти (у тому числі й етичні) комунікативної поведінки людей. Спілкуючись на професійному рівні, партнери отримують не тільки результати спільної діяльності, а й будують міжособистісні відносини на почуттях взаємної прихильності, довіри, теплоти або, навпаки, антипатії [10].

В. Мясіщев звернув увагу на те, що часто спостерігається тотожність понять “відносини” і “взаємодія” [6]. К. Абульханова-Славська вважає, що проблему організації відносин людини необхідно досліджувати за двома основними напрямками: 1) взаємодії між суб'єктами; 2) взаємодії між суб'єктом і навколишнім світом взагалі [1].

Людина є біосоціальною істотою, яка вже з моменту народження залучається до системи відносин з іншими людьми. Проте соціальність завжди виявляється тільки через певні форми культури. Саме завдяки залученню до культури людська істота набуває “здатності до усвідомленої доцільної діяльності, здатності стати носієм певних суспільних відносин” [4]. Формування людини як цілісної особистості, неповторної індивідуальності відбувається тільки в контексті конкретної національної культури.

Звернення до етимології слова “інтеркультурний” (міжкультурний) сприяє розумінню сутності процесів, що позначаються цим словом. Латинський префікс “інтер” означає “між”. Розуміючи під культурою в широкому сенсі слова весь навколишній світ людини, ми розглядаємо поняття “міжкультурний / інтеркультурний” як те, що відбувається, взаємодіє між людськими світами. Такий процес взаємодії – не абстрактне явище, він завжди опосередкований діями конкретних індивідуумів, один з яких представляє, наприклад, культуру А, а

інший належить до культури Б. У результаті розвитку їхніх відносин та перетину двох культур А і Б виникає нова міжкультура (інтеркультура), яка не відповідає в повному обсязі ні першій культурі А, ні другій Б. Третя інтеркультура являє собою нову якість, своєрідну синергію [5].

Німецький фахівець з теорії комунікацій Г. Малетцке зазначає, що йдеться про міжкультурну взаємодію та міжкультурну комунікацію, якщо партнери по комунікації є представниками різних культур і усвідомлюють це, тобто коли є взаємне відчуття “інакшості” партнера. Під міжкультурними відносинами мають на увазі всі відносини, учасники яких використовують не тільки власну систему кодування, норми, установки та форми поведінки, прийняті в рідній культурі, а і стикаються з іншими кодуваннями, нормами, установками й побутовою поведінкою [12].

Таке розуміння культури є необхідним для осмислення міжкультурного спілкування насамперед тому, що воно охоплює не тільки зовнішній (об’єктивний) образ людського життя, а й прихований, внутрішній (суб’єктивний) світ кожної окремої культури, що визначається цінностями, ціннісними орієнтаціями, специфічними способами сприйняття і мислення, нормами поведінки й моралі. Головною причиною непорозуміння в міжкультурному спілкуванні є не відмінність мов, а відмінність національних картин світу комунікантів.

За дослідженнями зарубіжних учених (Р. Бріслін, Д. Ландіс, М. Брант), на міжкультурну взаємодію впливають такі чинники: міжкультурна та комунікативна компетентність суб’єктів взаємодії; мотивація до міжкультурної взаємодії, яка залежить від комунікативної компетентності та особистих психологічних характеристик суб’єктів, наприклад, екстравертність–інтравертність комунікантів; етноцентризм або негативне / впереджене ставлення до представників інших культур, що впливає на почуття тривоги суб’єктів взаємодії та їх задоволеність або невдоволеність від міжкультурної взаємодії [11].

Отже, утруднення у міжкультурній взаємодії спричинене як недостатньо сформованими комунікативними вміннями та якостями, необхідними для міжособистісного спілкування, так і міжкультурними непорозуміннями, джерелом яких є культурно зумовлені інтерпретації, комунікативна поведінка та вербальні коди, що сформувалися в процесах інкультурації комунікантів різних культур.

За результатами анкетування студентів Харківського національного економічного університету, в якому також навчаються іноземні громадяни із багатьох країн світу: Китаю, В’єтнаму, Нігерії, Туркменістану, Азербайджану, Туреччини тощо, можна зробити висновки, що утруднення в процесі міжкультурної взаємодії були спричинені:

- незнанням мови та браком знань щодо особливостей іншомовної культури (неправильна інтерпретація іншомовної інтонації, незнання системи національних культурних цінностей тощо);
- невмінням аналізувати і правильно інтерпретувати прояви іншомовної культури (нерозуміння традицій іншої культури; комунікативної поведінки представників іншої культури, невміння будувати відносини з представниками іншої культури тощо);

- недостатнім рівнем мотивації, що пов'язано з особистим упередженим ставленням до культурних відмінностей або особистими рисами характеру;
- невмінням обирати власну стратегію поведінки з представниками іншомовної культури (уникнення спілкування, неуспішний міжкультурний контакт тощо).

Результати анкетування засвідчують, що проблеми, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, пов'язані з браком досвіду студентів із встановлення міжособистісних відносин та їхньою недостатньою підготовкою до міжкультурної взаємодії.

Володіння іноземною мовою розглядається як один із найважливіших засобів, здатних полегшити взаєморозуміння в умовах міжкультурної комунікації, однак знання мовного коду не виключає виникнення конфліктів під час професійного міжкультурного спілкування, оскільки знання мови не є універсальним способом вирішення проблем, що виникають між представниками іншомовних культур.

Висновки. Отже, враховуючи все вищезазначене, можна зробити висновки, що основними чинниками, які зумовлюють актуальність проблеми, є: потреба сучасного суспільства в менеджерах, здатних ефективно професійно взаємодіяти на міжкультурному рівні; нагальна потреба вищої школи в науково-методичному забезпеченні підготовки менеджерів до міжкультурної взаємодії; потреба студентів-менеджерів у підготовці до професійної міжкультурної взаємодії; превалювання авторитарного стилю професійного спілкування “викладач – студент” у практиці вищої школи.

Зазначимо, що розглянуті нами питання підготовки майбутніх менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії передбачають подальші дослідження співвідношень таких понять, як “культура”, “взаємодія”, “спілкування”, “професійне спілкування”, “міжкультурна комунікація”.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін. ; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – С. 13.
3. Бодалев А.А. Социальная психология личности / А.А. Бодалев // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 1.
4. Келле В.Ж. Личность и культура в системе цивилизационных механизмов / В.Ж. Келле // Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека. – М. : Наука, 2001. – С. 150–168.
5. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : монография / Л.В. Куликова. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
6. Мясичев В.М. Личность и неврозы / В.М. Мясичев. – Л., 1960. – 84 с.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука / Б.Д. Парыгин. – Л. : Лениздат, 1967. – С. 141–147.
8. Рожков М.И. Теория и методика воспитания : учеб. пособ. для студ. в высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 384 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
10. Хоскинг А. Курс предпринимательства / А. Хоскинг ; общ. ред. и предисл. В. Рыбалкина ; пер. с англ. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 349 с.

11. Brislin R.W. Conceptualizations of intercultural behavior and training / R.W. Brislin, D. Landis, M.E. Brandt. In R. Brislin & D. Landis (Eds.) // Handbook of intercultural training. – Toronto : Pergamon, 1983. – Vol. 1, 2–26.

12. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation / Gerhard Maletzke. – Opladen : Westdeutscher Verlag, 1996. – 226 p.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2014.

Петренко В.А. Обоснование актуальности проблемы подготовки будущих менеджеров к профессиональному межкультурному взаимодействию

Доказана необходимость подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию в контексте их профессиональной подготовки в высшей школе. Проанализированы основные факторы, обуславливающие актуальность проблемы: потребность современного общества в менеджерах, способных эффективно и профессионально взаимодействовать на межкультурном уровне, и несоответствие уровня профессиональной подготовки выпускников экономических вузов; насущная потребность высшей школы в научно-методическом обеспечении подготовки менеджеров к межкультурному взаимодействию и недостаток научных разработок и дидактических средств подготовки студентов к межкультурному взаимодействию; потребность студентов-менеджеров в подготовке к профессиональному межкультурному взаимодействию и невнимание преподавателей к данному процессу из-за отсутствия его научно обоснованной системы реализации; превалирование авторитарного стиля профессионального общения и недостаточное внимание к педагогическому потенциалу субъект-субъектных отношений “преподаватель – студент” в практике высшей школы. Проанализированы причины возникновения затруднений у будущих менеджеров в процессе профессионального межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, профессиональное общение.

Petrenko V. The topicality of the problem of preparing future managers for business intercultural interaction

The necessity of preparing future managers for intercultural interaction in the context of their professional training in higher school has been proved. The topicality of the issue is promoted by the following factors: the modern society's need for managers whose professional competences are directly related to their competitiveness at the national and international scopes and inadequate level of graduates' competences obtained via higher professional education up to the European standards; urgent need for higher school scientific-methodical provision aimed at preparing will-be managers for intercultural interaction and lack of well-developed pedagogical technologies utilized in higher school frameworks; students', will-be managers, aspirations for intercultural interaction and educators' reluctance to provide the appropriate pedagogical conditions owing to the absence of theoretical background of their application in higher schooling; the prevalence of authoritarian style in both the classroom and in business communication and the need of reconfiguring the traditional student/teacher relationship, where the teacher is the active agent and the student is the passive recipient, into agent-agent relations in higher schooling as a model of future business practice. Constraints and misunderstandings (insufficient level of foreign language knowledge, cultural unawareness, communicative misbehavior, lack of interpersonal communicative skills, etc) occurred among students of different cultural backgrounds are analyzed. Intercultural competence is viewed as the ability to operate efficiently in intercultural interaction-situations. Preparing future managers for intercultural interaction in the context of higher schooling stipulates the students' possessing the competences associated with societal, intercultural and human skills. The communicative competencies in at least two foreign languages and cooperative competencies related to functioning successfully in both mono- and multicultural working teams will have positive impacts on students' future professional confidence and are likely to increase future managers' employability on the labour market.

Key words: intercultural interaction, intercultural communication, bussiness communication.

ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ФУНКЦІЇ ПІЛОТІВ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ

У статті розглянуто роль авіації в суспільстві, значення на світовому ринку, основні галузі діяльності та становище цивільної авіації як у світі, так і в США. Було зосереджено увагу на функціях повітряного транспорту в сучасному світі, а також виокремлено вимоги до професійної діяльності пілотів, які повинні, насамперед, забезпечити безпечне перевезення пасажирів та вантажу. Визначено спеціальні знання, уміння та навички, якими пілоти повинні володіти для успішного виконання обов'язків. Також проаналізовано розвиток цивільної авіації протягом останніх років, визначено категорії цивільної авіації США, розглянуто статистику ІКАО про авіакатастрофи та прогнози на майбутнє.

Ключові слова: безпека авіаперевезень, категорії цивільної авіації, комерційна та авіація загального призначення, ефективна діяльність пілота, координування роботи екіпажу, сполучення країн.

Сьогодні повітряний транспорт забезпечує міжнародні зв'язки та з'єднує між собою понад 220 країн регулярними авіаперевезеннями. Більше ніж 36 000 аеропортів працюють у постійному режимі. Як зазначає головний економіст Міжнародної асоціації повітряного транспорту (ІАТА) Б. Перс, роль авіації залишається важливою в усіх аспектах соціального та економічного прогресу.

Як свідчить практика, ключовим елементом безпеки авіаперельотів є пілот та його діяльність. Тому проблеми, пов'язані з професійною невідповідністю пілотів цивільної авіації, загрожують безпеці польотів та можуть стати основним чинником, який стримує розвиток авіаційної промисловості [3].

На основі аналізу літературних джерел проведено дослідження проблеми перспективних напрямів і шляхів розвитку авіаційної галузі в країнах світу. Останніми роками проведено низку досліджень щодо причин виникнення катастроф та розроблено рекомендації, спрямовані на покращення безпеки руху. Перші наукові дослідження цієї проблеми були виконані М.М. фон Вебером у Німеччині. Велику увагу приділяли проблемам професійної підготовки льотного складу, психофізіологічної надійності операторів, безпеки польотів такі вчені: Ю.К. Александровський, О.В. Гарнаєв, Л.П. Гримак, М.М. Громов, В.Ф. Жернаков, Р.М. Макаров, В.Л. Марищук, В.Д. Шандриков. Однак у науково-педагогічних працях немає належного опрацювання питання професійної діяльності та функції пілотів цивільної авіації іноземних країн на прикладі США.

Мета статті – проаналізувати значення повітряного транспорту для сучасного суспільства, розглянути основні галузі діяльності та функції пілотів цивільної авіації.

За оцінкою ІАТА, у 2011 р. загальна кількість пасажирів, які скористалися послугами повітряного транспорту, становила 2,8 млрд осіб. У 2012 р. авіакомпанії перевезли 50 млн т вантажу, що становить понад третину міжнародного обсягу торгівлі. Без таких повітряних перевезень та глобалізації

сучасний бізнес не зміг би ефективно функціонувати та розвиватися. Яскравим прикладом є 2010 р., коли хмара вулканічного попелу закрила на тиждень велику частину повітряного простору Європи [1; 3].

Звичайно, порівняно із більшістю інших галузей, цивільна авіація достатньо молода. Ще в 1950 р. кількість відправлених у політ пасажирів становила всього лише близько 30 млн, сьогодні – у 80 разів більше. Зрозуміло, що значення цивільної авіації для пасажирів та вантажоперевізників, які користуються нею, значно зросло [2].

Очевидно, що повітряний транспорт відіграє важливу роль у зниженні рівня бідності, в економічному та соціальному розвитку. Найголовніша функція повітряного транспорту – сполучення країн та економіки з іноземними ринками. Мережа зв'язків між містами являє собою інфраструктуру, важливу для функціонування сучасних економік. Ця мережа забезпечує потік туристів і торгівлю, надходження кваліфікованої робочої сили, ідей, а також забезпечує конкуренцію на ринку.

На сьогодні майже всі галузі віддають перевагу авіації та користуються її послугами. У 2012 р. близько одного мільярда туристів подорожували світом, що принесло понад 1,2 трлн дол. США завдяки експортним надходженням. Більше ніж половина цих туристів використали повітряний транспорт. Таким чином, авіація є ключовим аспектом для туризму. Спостерігається інтенсивне зростання міжнародного туризму за останні десятиліття – із 25 млн туристів у 1950 р. до 1 млрд у 2012 р. [2].

Повітряний транспорт є невід'ємною складовою сучасної економіки. В умовах міжнародного поділу праці, що прогресує, та зростання міжнародних економічних і культурних зв'язків його значення для світового господарства стає все істотнішим. Авіатранспорт є однією з найбільш динамічних галузей світового господарства. Міжнародний обмін товарами та послугами зріс за останні десятиліття в 1,5–2 рази швидше, ніж промислове й сільськогосподарське виробництво всього світу. Одночасно відбуваються зміни структури виробництва у бік продукції, що потребує більшого вантажообігу на одиницю її вартості. За оцінками експертів, приблизно 1/3 всієї продукції світу є предметом міжнародного обміну. Обсяг міжнародного ринку повітряних вантажоперевезень нині оцінюють у 20 млрд дол. США щорічно й, за прогнозами Світової торгової організації (СОТ), може збільшитися в 3 рази до 2015 р. Отже, діяльність пілота відіграє важливу роль у забезпеченні міжнародного ринку товаром [2; 3].

Цивільна авіація – це важлива деталь транспортної системи США та головна галузь, що збагачує національну економіку. У 1993 р. компанія регулярних авіаперевезень здійснила перевезення близько 460 млн людей та вантажу понад 5,5 млн т. У цьому році було здійснено 6,9 млн регулярних авіаперельотів від аеропортів США в різні частини світу [4].

Цивільну авіацію в США виокремлюють у дві категорії: комерційна та авіація загального призначення. Комерційна авіація зазвичай є бізнесом та перевозить пасажирів і вантаж за відповідну плату. Федеральне управління

цивільної авіації США (FAA) виокремило комерційні авіасудна у дві категорії: сертифіковані транспортні засоби та авіатаксі. Ключова різниця між категоріями – це розмір літака, що визначається кількістю місць або допустимою нормою перевезення вантажу.

FAA визначає авіацію загального призначення як галузь, що охоплює всі аспекти цивільної авіації, за винятком комерційних авіаперевізників. Хоча авіація загального призначення не є основним аспектом нашого дослідження, ця галузь відіграє головну роль у системі професійної підготовки пілотів у США і також пропонує працевлаштування фахівців зі спеціалізованими навичками. Літаки використовуються в авіації загального призначення для великої кількості призначень, деякі з них лише комерційні, вони не включають у себе перевезення пасажирів. FAA визначила класифікацію діяльності авіації загального призначення: боротьба з вогнем, запилення та обробка сільськогосподарських культур, лісовідновлення, боротьба з комахами, повітряне спостереження, бізнес-перевезення, навчальні польоти, індивідуальні польоти, буксирування планера та стрибки з парашутом тощо [4].

Невід'ємною ланкою механізму авіації є пілот, який безпосередньо здійснює головну функцію, а саме авіаперевезення. Пілот повітряного транспорту несе відповідальність за охорону та безпеку літака, пасажирів, екіпажу та вантажу в різноманітних умовах повітряного руху. Роль пілота цивільної авіації достатньо складна та багатofункціональна, але може бути виконана ефективно, якщо пілот добре підготовлений у всіх аспектах діяльності. Основна функція, звичайно, полягає в безпечному перевезенні пасажирів та вантажу від аеропорту вильоту до пункту призначення. Важливим аспектом є забезпечення безперебійної та ефективної діяльності пілота. Для пілота важливо володіти знаннями та навичками, які допомагають виконувати або вирішувати складні завдання, враховуючи різноманітні та складні чинники ситуації. Пілоту необхідно володіти навичками управління екіпажу, прийняття рішень та ефективно координувати роботу екіпажу. Пілоти зобов'язані здійснювати ці навички на високому професійному рівні. Тайм-менеджмент – також дуже важливий аспект під час виконання роботи пілота. У процесі роботи, якщо пілот затримується хоча б на секунду, наслідки можуть призвести до аварії. Таким чином, здібності правильно керувати часом мають велике значення для пілота. Пілоти також повинні бути достатньо освічені та психологічно стійкі, щоб вирішити всі види проблем у будь-яких умовах і критичних ситуаціях. Для досягнення ефективності в роботі та професіоналізму, щоб протистояти зовнішньому тиску та забезпечити безперебійну роботу, пілот повинен виконувати свої функції чітко й правильно. Пілоти мають бути досвідченими та кваліфікованими, щоб успішно виконувати свою роботу.

Слід ще раз зауважити, що пілоти працюють в умовах дефіциту часу та сильної емоційної напруженості. Пілоту необхідно постійно зберігати високу концентрацію та постійно бути готовим вирішувати складні завдання, які можуть неочікувано виникнути, бо затягування часу у вирішенні цих завдань може призвести до катастрофи. Пілоту необхідні гострий зір і слух, бездо-

ганне здоров'я, здібність до швидкого переключення уваги, висока емоційно-вольова стійкість, максимально швидка реакція, психологічна підготовка, а для пілотів міжнародних авіаліній – знання англійської мови.

Крім того, з моменту виникнення за професією пілота закріпилась функція управління літаком, тому пілот несе повну відповідальність за роботу всього екіпажу. Незважаючи на те, що під час тривалих польотів літаком можна керувати за допомогою автопілоту, пілоту потрібно бути в тонусі та в робочому режимі. Він повинен стежити за приборами, локаторами, дізнаватися про погоду, спілкуватися з диспетчерами, за їх допомогою розходитися із зустрічними літаками, бути готовим у будь-який момент зіткнутися з нештатною ситуацією. Оскільки управління повітряним транспортом здійснює пілот, то основна робота пілота спрямована на успішне завершення процесу перельоту, розв'язання завдань та організацію роботи в літаку. Отже, важливою функцією пілота є забезпечення безпеки під час перевезення [5; 6].

Складність професії відображається на заробітній платі, яка є високою в усіх країнах світу. Наприклад, у США пілот має можливість отримувати до 30 тис. дол. США. Професія пілота пасажирського літака є складною та відповідальною та, водночас, цікавою. Звичайно, в сучасних літаках є велика кількість приборів, які допомагають пілотам керувати повітряним транспортом, проте пілоти постійно повинні аналізувати інформацію, що надходить.

Окрім того, за документами ІКАО встановлено мінімальні вимоги до кандидата за основними професійними показниками:

- знання;
- уміння;
- льотна підготовка;
- льотний досвід.

Професійні навички пілотів визначають:

- знання правил техніки безпеки та експлуатації повітряного судна;
- знання технічної конструкції літака;
- знання повітряних маршрутів;
- уміння керувати повітряним судном;
- перевірка готовності повітряного судна до польоту;
- заповнення службової документації.

Отже, розглянувши основні функції та вимоги до пілота цивільної авіації, варто виокремити загальні аспекти діяльності. Діяльність – це специфічний вид людської діяльності, спрямований на творче перетворення, удосконалення навколишнього життя та особистості. Сучасна людина має багато різноманітних видів діяльності, кількість яких відповідає кількості потреб людини. Діяльність пілота – це особливий вид професійної діяльності, що характеризується певною сукупністю професійних завдань та обов'язків із управління повітряним транспортом, які виконуються пілотом. А суттєва особливість діяльності пілота – це постійна взаємодія людини та машини.

У наш час повітряний транспорт складається із сучасних літаків, здатних виконати польоти на великих дистанціях без зупинки, що було неможли-

во в минулому. Повітряний транспорт став невід'ємною частиною економічної всесвітньої системи, оскільки забезпечує швидкість, економію часу, комфорт, можливість сполучати важкодоступні місця країн тощо. Головні завдання повітряного транспорту такі: забезпечення безпеки під час польоту; збільшення регулярності повітряних сполучень тощо. Отже, переваги такого перевезення полягають у високій швидкості перевезення, теоретично можливості доставки вантажу в будь-яку точку світу тощо, хоча існують недоліки, наприклад висока ціна перевезень.

Відомо, що авіація надає найшвидший вид транспорту, а конкретні заходи безпеки забезпечують уникнення нещасних випадків під час польотів. На сьогодні ми спостерігаємо тенденцію постійного покращення авіації, про що свідчать дані ІКАО за 2012 р.: на регулярних авіалініях сталося 99 авіакатастроф (у тому числі 9 зі смертельним результатом), що на 21% менше порівняно із 2011 р., коли було зареєстровано 126 авіаційних випадків. За оцінкою ІКАО, починаючи із 1997 р., глобальна мережа повітряного транспорту кожні 15 років збільшувалась у 2 рази та до 2030 р., вона знову збільшиться у 2 рази. Крім того, якщо у 2012 р. було перевезено 3 млрд пасажирів, то, згідно з прогнозами, у 2030 р. їх кількість збільшиться до 6 млрд, а кількість вильотів зросте із 31 млн у 2012 р. до приблизно 60 млн у 2030 р. [2, с. 5].

Крім того, повітряні перевезення безпечніші за інші. Це не просто безпечний вид транспорту, а й безпечний вид діяльності. Оскільки для безпеки було витрачено багато зусиль та коштів. Важливим показником є співвідношення кількості авіаційних випадків до кількості рейсів. Наприклад, наразі цей показник дорівнює 0,5 авіаційних випадків на мільйон рейсів. Дослідження, яке проводила компанія Боїнг у 1994–2003 рр., виявило, що польоти на африканських авіакомпаніях у 33 рази небезпечніші, ніж польоти американськими перевізниками. Останні катастрофи літаків, які належать невеликим авіакомпаніям, викликають занепокоєння тим, що тиск економічного чинника на малобюджетні компанії примушує деякі з них іти на небезпечні компроміси в галузі технічного обслуговування власного парку повітряних суден [1].

Актуальним у цьому випадку є розгляд наявної практики навчання та запровадження інноваційних рішень для залучення, навчання, підготовки та закріплення знань у наступного покоління авіаційних спеціалістів, зокрема пілотів. Завдання програми NGAP – забезпечення достатньо компетентними кадрами, які здатні забезпечувати безпеку, надійну та стійку роботу глобальної системи повітряного транспорту. Існує необхідність у створенні стратегії залучення наступного покоління в забезпечення поставлених завдань на перспективу. Держава й галузь повинні працювати разом для того, щоб зробити цю галузь цікавою для молоді. При відборі кадрів для організації важливо підбирати кандидатів, які мають відповідну компетенцію для роботи (навички та знання). Тому підхід на основі компетентності повинен бути використаний як у процесі підбору кандидатів, так і враховуватися в комплексній програмі навчання. Проведення аналізу праць та визначення відповідностей різним посадам є ключовим завданням цього процесу [7].

Висновки. Незважаючи на те, що авіаційна галузь є наймолодшою, вона є перспективою для розвитку економіки держав та глобалізації загалом. За допомогою повітряного транспорту людина має можливість дістатися практично всіх точок земної кулі, а головне завдання авіаційної галузі полягає в тому, щоб забезпечити швидкий і сталий розвиток інфраструктури. Головним істотним механізмом авіації є пілот, який безпосередньо виконує головне завдання цивільної авіації. У США професія пілота є однією із найпривабливіших та водночас найскладніших професій, оскільки потребує спеціальних знань, умінь та навичок для роботи з повітряним транспортом. Пілот також повинен бути досвідченим і виваженим, фізично розвинутим та психологічно підготовленим до вкрай складних і небезпечних ситуацій, які можуть виникнути в будь-який час. Статистика авіакатастроф свідчить про позитивну тенденцію щодо безпеки авіаперевезень, а пілоти, які успішно виконують свою функцію, прямо впливають на покращення ситуації.

Список використаної літератури

1. Авиация и устойчивое развитие. Комплексное развитие экологической, экономической и социальной сфер, определяющее авиацию будущего, 2011. – Т. 66. – № 6. – 33 с.
2. Международная организация гражданской авиации. Прогноз развития транспорта до 2025 года. – ИКАО, 2007. – 57 с.
3. Состояние безопасности полетов в гражданской авиации государств – участников «Соглашения о гражданской авиации и об использовании воздушного пространства» в 2012 г. : доклад межгосударственного авиационного комитета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.atinst.ru/up_files/doklad2_29-01-%202013.pdf.
4. FAA Regulations [Electronic resource] / Pilot Schools. – Mode of access: <http://www.faa.gov/>.
5. Doc 9859 – AN/474 : руководство по управлению безопасностью полетов (РУБП) // ICAO, 2009. – 318 с.
6. Doc 9683 – AN/950 : руководство по обучению в области человеческого фактора // ICAO, 1998. – 370 с.
7. International Civil Aviation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.icao.int/safety/ngap/Pages/default.aspx/>. – Organization Next Generation of Aviation Professionals.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2014.

Подлубная О.Н. Деятельность и функции пилотов гражданской авиации

В статье рассмотрены роль авиации в обществе, значение на мировом рынке, основные области деятельности и положение гражданской авиации как в мире, так и в США. Сосредоточено внимание на функциях воздушного транспорта в современном мире, а также выделены требования к профессиональной деятельности пилотов, которые должны в первую очередь обеспечить безопасную перевозку пассажиров и груза. Определены специальные знания, умения и навыки, какими пилоты должны обладать для успешного исполнения обязанностей. Также было проанализировано развитие гражданской авиации за последние годы, определены категории гражданской авиации США, рассмотрена статистика ИКАО о авиакатастрофах и прогнозы на будущее.

Ключевые слова: *безопасность авиоперевозок, категории гражданской авиации, коммерческая и авиация общего значения, эффективная деятельность пилота, координация работы экипажа, объединения стран.*

Podlubnaya O. Activity and functions of civil aviation pilots

This article examines the role of aviation in the community, value of the global market, the main field of activity and situation of civil aviation both in the world and in the USA. Today

almost all industries prefer and use the services of aviation. It focuses on the functions of air transport in the modern world, and singles out the requirements for professional activities of pilots who must first ensure the safe transportation of passengers and cargo. It was determined that special knowledge and skills, which the pilots should have for performing successfully the required duties. It should be mentioned that the essential mechanism for aviation is a pilot who directly performs the main task of civil aviation. And an important feature of the pilot – is a constant interaction between man and machine. The role of civil aviation pilot is rather complex and rich, but it can be done effectively if the pilot is well trained in all aspects of activity. The pilot should also be an experienced and prudent person, physically and psychologically prepared in order to solve very complex and dangerous problems that may occur at any time. Crashes statistics show a positive trend in safety and security, and pilots who successfully perform his function are directly related to improvements.

Development of civil aviation has been also analysed for the last few years, and the categories of civil aviation the United States have been determined, ICAO statistics about the crash and predictions for the future have been considered. It is worth to notice that aviation industry is the youngest and a perspective sector for national economic development and globalization in general. With air transport a person has the ability to get almost everywhere and the main task of the aviation industry is to provide rapid and constant infrastructure development.

Key words: *safety of air traffic, categories of civil aviation, commercial and general aviation, effective activity of pilots, coordination of the crew work, connection of countries.*

САМОКОНТРОЛЬ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто погляди науковців щодо ролі самостійної роботи під час професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Проаналізовано підходи дослідників щодо дефініцій “самоконтроль” і “самовдосконалення” та надано авторське визначення цих понять. Звернено увагу, що формування навичок самоконтролю як стимулу до самовдосконалення є важливою умовою під час професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Ці вміння надають курсантам можливість самостійно здобувати знання, аналізувати, контролювати, коригувати тощо.

Ключові слова: курсанти, суб’єкт навчання, самоконтроль, самовдосконалення, професійна підготовка, навчальний процес.

Однією з проблем вищої льотної школи, з якою стикаються курсанти, є не тільки особливості та спеціалізація професійної підготовки, а й великий рівень самостійності. Навчальним планом передбачено не менше ніж 50% годин самостійної роботи від загальної трудомісткості дисципліни, тому такий вид роботи курсантів у льотному навчальному закладі (далі – ЛНЗ) необхідно розглядати як важливий чинник навчальної та наукової діяльності майбутнього авіаційного фахівця.

У процесі професійної підготовки важливо сформувати в курсантів ЛНЗ навички творчої, інтелектуальної праці, сформувати в них здатність виявляти сутність завдань і проблем, що виникають у професійній діяльності, вибирати та реалізовувати відповідний метод вирішення й аналізувати отримані результати, тобто приймати рішення в конкретних ситуаціях і брати на себе відповідальність за результат.

Передбачено, що самостійна робота курсанта здійснюється без безпосередньої участі викладача, водночас основним завданням вищої освіти є “формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення таких завдань неможливе тільки шляхом передачі знань від викладача до курсанта. Досліджуване питання привело нас до висновку про існування численних трактувань проблеми формування у майбутніх авіаційних фахівців тих чи інших умінь. Особливу роль відводять формуванню вмінь самоконтролю, який сприяє регулюванню процесу виконання навчальної роботи курсантом, дає змогу встановити позитивні та негативні моменти у власній діяльності, провести коригування виконаних дій, здійснити оцінювання своєї навчальної діяльності.

Питання оптимізації навчального процесу шляхом формування у студентської молоді навичок самостійної роботи досліджували І.І. Ільясов, Н.А. Качалов, В.А. Козаков, М.М. Левшин, Б.Т. Ліхачов, В.Я. Ляудіс, О.П. Муковіз та ін. Самоконтроль у процесі навчальної діяльності як стимулювальний чинник

до самовдосконалення вивчали науковці Ю.К. Бабанський, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Е.Ф. Зеєр, М.І. Кувшинов, А.К. Маркова, А.В. Петровський, Ю.Г. Холод та ін.

Науковцями А.Я. Арет, А.К. Громцевою, О.І. Кочетовим, Ю.М. Орловим, Н.А. Половниковою, Л.І. Рувинським, Р.П. Скульським, А.В. Усовою, Т.І. Шамовою та іншими розглянуто самовдосконалення як гармонійне поєднання самоосвіти й самовиховання. Проблеми освіти та самоосвіти дорослих досліджували такі видатні педагоги, як Х.Д. Алчевська, М.О. Корф, С.Ф. Русова, Я.Ф. Чепіга, С.Т. Шацький.

Не применшуючи значення внеску вчених у розробку окресленої проблематики, зауважимо, що це питання не було предметом спеціального вивчення у підготовці курсантів льотного навчального закладу.

Метою статті є вивчення думок науковців щодо понять “самоконтроль” і “самовдосконалення” та викладення свого бачення зазначених дефініцій; з’ясування ролі самоконтролю й самовдосконалення в професійній підготовці курсантів ЛНЗ.

В основних положеннях розвивального навчання підкреслено, що засвоєння знань, умінь і навичок перетворюється з мети освіти на засіб розвитку здібностей, що передбачає зміни у взаємодії викладача та курсантів: вони стають партнерами спільного розвитку [8; 12]. Курсант є суб’єктом власного розвитку, а викладач цінують не за те, що є джерелом знань, а за те, що організовує процес саморозвитку курсанта та самого себе. У контексті розвивального навчання актуальним стає таке проектування навчальної діяльності, яке перетворює курсанта на суб’єкта-партнера в педагогічній взаємодії з викладачем та оточенням.

У навчальному процесі головною ланкою є суб’єкти навчання. Науковці розглядають суб’єктів навчального процесу в такому руслі:

1. Суб’єкт – це активний учасник навчального процесу, відповідно, навчання являє собою взаємодію викладача та студента як суб’єктів. Розуміння викладача як суб’єкта не викликає сумнівів, адже він організовує навчальну взаємодію зі студентами та їхню навчальну діяльність через власну професійно-педагогічну діяльність. Реалізація суб’єктивності студента забезпечується через засвоєння ним знань, які співвідносяться з його власним досвідом, нагромадженим у попередньому навчанні та життєвій практиці [8].

2. Суб’єкт – це носій здібностей у вигляді знань, умінь і навичок [14].

3. Суб’єкт – це носій закономірностей навчальної діяльності, тобто студент здатен та має потребу ставити навчальні завдання; проектувати та практично виконувати навчальні завдання, дії, навчальну діяльність загалом [4; 12].

4. Суб’єкт – це носій і реалізатор у практичній діяльності різноманітних можливостей розвитку своїх здібностей [8].

Вимоги сьогодення до професійної підготовки авіаційного фахівця призводять до змін соціальної ситуації та трансформації освітніх парадигм. Однією з таких змін, що сприяє забезпеченню якості професійної підготовки майбутніх фахівців цивільної галузі, стає перетворення курсанта на суб’єкта освітнього процесу. У статті ми розглядаємо формування вмінь самоконтро-

лю в курсантів у процесі самостійної роботи. Самостійна робота є одним з видів навчальної діяльності курсантів ЛНЗ. Саме вона формує готовність до самоосвіти, створює базу для безперервної освіти, можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію, тобто самовдосконалюватися.

Вітчизняні вчені приділяють велику увагу проблемі організації самостійної роботи: розглянуто загальнопедагогічні підходи до розкриття проблем самостійної роботи студентів у вищій школі, уточнюються роль і місце самостійної роботи в навчальному процесі під час вивчення конкретних дисциплін. Сучасні дослідники вважають самостійну роботу методом навчання, формою організації діяльності студентів, видом пізнавальної діяльності студентів, засобом активізації їх інтелектуальної, творчої діяльності.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з виховання й навчання дали змогу уточнити сутність і зміст дефініції “самостійність”. Вона трактується як сукупність знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; ставлення особистості до діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв’язки з іншими людьми, що складаються в результаті цієї діяльності [3, с. 297]. Самостійність визначають так: спосіб діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без сторонньої допомоги і не так, як усі, а своєрідно [1]; вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати та активно здійснювати власну діяльність без постійного керівництва й практичної допомоги ззовні [13]; здатність особистості до діяльності без втручання ззовні [6, с. 303]; якість особистості, виражена в здатності мислити, аналізувати ситуацію, виробляти власну думку, приймати рішення і діяти за власною ініціативою, незалежно від нав’язуваних поглядів і способів розв’язання тих або інших проблем; якість особистості, якій характерна незалежність, активність, свідомість і відповідальність, здатність до конкретного виду діяльності, що виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань [10].

З наведених визначень випливає, що в більшості з них акцентовано єдність внутрішньої готовності особистості до діяльності та інтенсивний вияв цієї готовності. Крім того, у більшості визначень сутність самостійності розкрито через вольові риси особистості (рішучість, наполегливість, витримка тощо), її здібності та інтелектуальну діяльність.

Самостійна робота є рушійною силою навчального процесу. Це особливий вид навчальної діяльності, упродовж якого курсанти ЛНЗ здійснюють творчу, активну, напружену розумову діяльність, спрямовану на оволодіння сутністю тієї чи іншої навчальної дисципліни, як за завданням викладачів, так і за власним бажанням. На думку І.А. Зимньої [5, с. 249–250], самостійна робота, орієнтована на формування активності та самостійності особистості, зокрема в навчальній діяльності, має певні специфічні особливості. По-перше, вона є логічним продовженням правильно організованої навчальної діяльності як взаємодії курсанта та викладача, що мотивує її розширення, поглиблення й продовження у вільний час. По-друге, самостійна робота є специфічною формою навчальної діяльності, видом самоосвіти. Тому вона зав-

жди має бути усвідомленою, вільно вибраною та внутрішньо мотивованою, що передбачає виконання цілої низки дій: осмислення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного змісту, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів, самоорганізація навчальних дій у часовому вимірі та самоконтроль у їх виконанні.

Стрімке зростання обсягу необхідної для засвоєння в процесі вищої освіти інформації спонукає курсантів ЛНЗ володіти навичками ефективного самоконтролю та самовдосконалення в процесі професійної підготовки. Готовність до самостійного навчання є провідною рисою вже сформованих фахівців під час удосконалення ними своїх професійних компетентностей та сприяє більш повній реалізації принципу “навчання впродовж життя”, задекларованого в положеннях Болонського процесу.

Розглянемо погляди науковців щодо дефініцій “самоконтроль” і “самовдосконалення”. У філософії самоконтроль розглядають як механізм забезпечення надійності в будь-якому вигляді діяльності (Г.С. Нікіфоров); здатність до протидії несприятливим чинникам (О.Г. Спиркін, В.В. Столін); готовність до внесення змін у діяльність (І.І. Чеснокова). У психології самоконтроль визначають як “самість”, одну з властивостей особистості (С.Л. Рубінштейн, А.І. Липкіна, О.О. Конопкін, Ю.О. Миславський, В.І. Моросанова); складову саморегуляції поведінки, спілкування (М.І. Боришевський, Н.М. Гнедова, Л.В. Долинська, Л.В. Копець). В узагальненому варіанті в психології самоконтроль розуміють так: “усвідомлення й оцінка суб’єктом власних дій, психічних процесів і станів” [15, с. 50–51]. У працях зазначених авторів самоконтроль подано як дії студентів. Незважаючи на те, що науковці розглядають різні аспекти діяльності, вони сходяться в думці, що володіння самоконтролем дає студентам змогу не тільки здійснювати контроль, корекцію своєї діяльності, а й облік, аналіз перебігу її виконання і на цій основі – прогнозувати кінцевий результат.

У визначенні М.І. Кувшинова, самоконтроль ототожнено зі свідомою діяльністю: “самоконтроль – це свідоме регулювання та планування діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в предметі праці, що дає змогу досягти поставленої мети” [7].

В основу організації самоконтролю навчальної діяльності покладено досягнення психологів і педагогів у сфері дослідження пізнавальних здібностей тих, хто навчається (К.Ш. Ахіяр, Ю.К. Бабанський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, С.Л. Рубінштейн, Н.Л. Худякова, Г.І. Щукіна та ін.); самостійної роботи молоді (П.І. Підкасистий, М.М. Тулькібаєва, Н.М. Яковлева та ін.); активізації тих, хто навчається (М.О. Данилов, М.Н. Скаткін, Т.Н. Шамова та ін.); програмованого навчання (В.П. Беспалько, Н.Ф. Тализіна та ін.). Ця група науковців розглядає самоконтроль як здатність особистості контролювати свої дії й успішно справлятися з виконуваною діяльністю. Самоконтроль при цьому забезпечує можливість студентам перевіряти свої знання (вміння, навички), співвідносити їх з прийнятими критеріями, рівнями засвоєння теоретичного та практичного матеріалу й на цій основі оцінювати якість реалізованої ними навчально-професійної діяльності [15, с. 52].

Кожне з вищенаведених визначень відображає окремі його аспекти. Якщо зіставити всі визначення самоконтролю, то можна помітити, що, незважаючи на деякі відмінності у формулюваннях цього поняття, у більшості авторів виражена його психологічна сутність, яка полягає в діагностуванні, управлінні, контролі, навчанні, вихованні, регулюванні, стимулюванні.

Проаналізувавши думки науковців, ми даємо таке визначення поняття “самоконтроль”: це здатність курсантів ЛНЗ раціонально організовувати та поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію на всіх етапах професійної підготовки з метою підвищення ефективності свого навчання та вдосконалення навчального процесу на основі свідомого застосування набутих знань, умінь і навичок. Як професійно важлива якість самоконтроль спонукає авіаційного фахівця до самовдосконалення на виробництві.

Застосування в освітньому процесі самоконтролю, на нашу думку, є основою для самоосвіти. Оволодіння способами навчальної дії озброює курсанта вмінням навчатися. Важливо сформувані необхідні навички самоконтролю на початку навчання курсантів ЛНЗ, оскільки процес самоосвіти, що складається в перші роки студентського життя, триває протягом усього періоду навчання й професійної діяльності, що сприяє постійному оновленню особистісних знань відповідно до наукового та технологічного розвитку. Тому самоосвіті надається роль мотивувального чинника самовдосконалення та професійного зростання особистості після завершення професійної підготовки в ЛНЗ.

Поняттю “самовдосконалення” вуніверсальній інтернет-енциклопедії “Вікіпедія” дано таке визначення: це процес усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб’єктивних цілях і інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності. Існує й інша думка, що самовдосконалення – здатність людини цілеспрямовано саморозвиватися, самовиховуватися, самоосвічуватися, орієнтуючись на прийняті моральні норми й ідеал [9; 11].

Професійне самовдосконалення фахівця О.П. Бражник розглядає як свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [2].

На нашу думку, самовдосконалення – свідомо та систематична робота над собою з метою вдосконалення раніше набутих і формування нових якостей особистості. Самовдосконалення – це процес усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб’єктивних цілях і інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються та розвиваються її якості і здібності. Самоосвіта й самовиховання є невід’ємною складовою професійного самовдосконалення майбутнього авіаційного фахівця. Процес самовдосконалення сприяє зростанню професійної майстерності, підвищенню наукового рівня, активізації творчості, формуванню нового суспільно-культурного світогляду.

Висновки. Основними вимогами під час професійної підготовки курсантів ЛНЗ має бути формування розуміння щодо постійного професійного саморозвитку, збагачення й оновлення особистості авіаційного фахівця, підви-

щення його фахової майстерності, тобто щоденного самовдосконалення. У сучасній системі професійної підготовки важливо не тільки дати знання, а й навчити курсантів самостійно здобувати їх, аналізувати, зіставляти, контролювати, коригувати, застосовувати, оперативно оновлювати і постійно поповнювати запас знань. Самоконтроль стає важливою характеристикою сучасного фахівця, а формування готовності до самоконтролю є одним з актуальних завдань вищої школи.

Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд., стереотип. – М. ; В. : НПО “МОДЭК” 1997. – 341 с.
2. Бражник О.П. поэтапная схема профессионального самосовершенствования педагога, работающего с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: novschool-20.ucoz.ru.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
7. Кувшинов Н.И. К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения / Н.И. Кувшинов // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 25–29.
8. Куліш І.В. Самостійність курсанта-диспетчера в навчальній діяльності як основа розвитку його суб'єктності / І.В. Куліш // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 6. – С. 224–231.
9. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.Г. Кучерявий ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 392 с.
10. Левшин М.М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів як педагогічна категорія [Електронний ресурс] / М.М. Левшин, О.П. Муковіз. – Режим доступу: mukovozalex.at.ua/_ld/0/6_QgY.doc.
11. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: spiritual_culture.academic.ru.
12. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
13. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – С. 126.
14. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д. Божович. – М. : Москов. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 192 с.
15. Репетеува Г.Н. Формирование готовности к самоконтролю учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.Н. Репетеува ; Уральская гос. академия ветеринарной медицины. – Троицк, 2009. – 219 с.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014.

Плачинда Т.С. Самоконтроль и самоусовершенствование в процессе профессиональной подготовки курсантов летных учебных заведений

В статье рассмотрены взгляды ученых относительно роли самостоятельной работы в профессиональной подготовке будущих специалистов в высших учебных заведениях. Проанализированы подходы исследователей относительно дефиниций “самоконтроль” и “самоусовершенствование” и предоставлено авторское определение указанных понятий. Обращено внимание на то, что формирование навыков самоконтроля как стимула к самоусовершенствованию является важным условием при профессиональной подготовке будущих авиационных специалистов. Эти умения позволяют курсантам самостоятельно получать знания, анализировать их, контролировать, корректировать и т. д.

Ключевые слова: курсанты, субъект обучения, самоконтроль, самоусовершенствование, профессиональная подготовка, учебный процесс.

Plachynda T. Self-control and self-perfection in the process of training the cadets of flying schools

The views of scholars are examined in the article concerning of the role of independent work during the professional training of future professionals in the higher education establishment. The attention is based on the skills of self-control as an incentive for self-improvement is essential in the training of future aviation professionals. It is noted that in the process of professional training is important to establish of the cadets flying schools the skills for creative, intellectual work, to form the essence of the ability to identify problems and issues that arise in the course of professional activities, select and implement the appropriate solution method and to analyze the results, that is, to make decisions in specific situations and take responsibility for the outcome.

Taking into account the views of scientists, we have adopted the definition of “self-control” and “self-perfection”. Thus, the definition of “self-control” we examine as the ability of students to rationally organize and gradually implement their training activities, perform monitoring and correction at all stages of professional training with the aim to improve the effectiveness of their learning and improve the learning process from the conscious application of knowledge, skills and abilities. As professional quality is important self-control enforce the air professional to self-perfection at the workplace. We believe that self-perfection is a conscious, systematic work on yourselves in order to improve previously acquired and the formation of new personality traits. Self-perfection as a process of conscious, controlled development of the personality, in which the subjective aims and interests of the individual purposefully formed and developed its quality and ability. Self-education is an integral part of professional self-perfection of future aviation specialist. The process of self-perfection of professional excellence, of raising the scientific level, acceleration of creation, the formation of new social and cultural world-view.

Key words: cadets, subjects of study, self-control, self-perfection, professional training, educational process.

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ: ПРИКЛАД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано особливості профорієнтаційної діяльності у США та Великій Британії, простежено історію її розвитку та визначено основні елементи організаційної структури профорієнтації молоді в цих країнах.

Ключові слова: профорієнтаційна діяльність, ринок праці, професійна конкурентоспроможність, самовизначення, мобільність.

Професійна орієнтація – це система заходів, спрямованих на допомогу молоді у виборі професії й професійному самовизначенні з урахуванням особливостей особистості та соціально-економічної ситуації на ринку праці, а також у працевлаштуванні. Труднощі професійного самовизначення, як правило, виникають у більшості людей. Процедура профорієнтації сьогодні набуває все більш значущого характеру, тому що дає змогу зробити свідомий вибір свого майбутнього та досягти найбільшого успіху в кар'єрі. Процес формування професійної орієнтації може здійснюватися під впливом найближчого оточення: батьків, знайомих, друзів, або під впливом системи заходів, які цілеспрямовано впливають на вибір професії молоддю з боку офіційних інститутів: школи, ЗМІ, служби зайнятості, спеціалізованих профорієнтаційних центрів, окремих підприємств та організацій, зацікавлених у залученні спеціалістів необхідного профілю.

У працях класиків зарубіжної соціології Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, російських соціологів Е. Бікметова, В. Гаврилук, Г. Зборовського, Г. Корабльова та інших визначено роль інститутів освіти в розвитку суспільства. Праці В. Архіпова, Є. Головахи, А. Голомштока, Н. Захарова та інших дають змогу розглянути проблеми профорієнтації та професійного самовизначення з позицій системного підходу. Професія як складне соціальне явище розглянута М. Вебером, Є. Клімовим та ін. У працях Є. Головахи, Д. Константиновського та інших можна знайти звернення до категорії “професійне самовизначення”. Ці автори вивчали проблеми, пов'язані із соціальною зумовленістю вибору тих чи інших професій, динамікою їх престижу, професійними інтересами. Проблеми відповідності професійної орієнтації молоді у структурі потреб економіки країни, необхідності раціональної розстановки професійних кадрів розроблені Ю. Васильєвим, Л. Верьовкіним, Ю. Дорожкіним. Дослідники Н. Пряжников, Е. Зеєр, К. Клімова розглядали індивідуальні аспекти професійного самовизначення, особистісний професійний розвиток. С. Гриншпун розглядає та аналізує системи професійної орієнтації різних країн світу.

Мета статті – проаналізувати досвід проведення професійної орієнтації, яка допомагає самовизначенню молоді у виборі професії, розвиває вміння оціню-

вати себе в контексті ринку праці, здатність бути професійно конкурентоспроможним у двох із найрозвиненіших країн Заходу – США та Великій Британії.

Засновником концепції професійної орієнтації вважають Т. Парсонса, американського соціолога-теоретика, який розробив концепцію “відповідно до таланту”. Т. Парсонс проводив дослідження за допомогою анкетування та тестування, детально вивчав отримані дані про підлітків і зіставляв їх із потребами тієї чи іншої професії. На основі зроблених висновків він проводив індивідуальні консультації. Суть концепції полягала в тому, що кожна людина має певні індивідуальні риси, які відрізняють її від інших людей. Водночас будь-яка робота може бути виконана тільки з урахуванням певних виробничих чинників, характерних для тієї чи іншої професії. Необхідно, щоб риси особистості відповідали тим чинникам, яких потребує та чи інша професія. Так, наприклад, людина, котра володіє такими характеристиками, як балакучість, швидкість реакції, доброзичливість, відповідає професії продавця, а задумлива, старанна, тиха людина може стати бухгалтером або бібліотекарем [4]. Майже до 1950-х рр. це був єдиний підхід до трудової підготовки та профорієнтації молоді в США. Подальші дослідження виявили, що Т. Парсонс припустив дещо спрощений погляд на людину та її професійну діяльність. Необхідна тривала зацікавленість працівника в його справі, від цього багато в чому залежить продуктивність праці. Іншими словами, було необхідно розробляти нові підходи, які б сприяли розвитку зацікавленого ставлення особистості до праці [2].

У 50-х рр. XX ст. у США було розроблено нову концепцію профорієнтації – теорію професійного розвитку, автор якої – А. Маслоу. У цій теорії висунуто ідею так званої самоактуалізації людини. Мається на увазі бажання особистості самовдосконалюватися, прагнення виявити себе на ділі, знайти практичне застосування своїм можливостям. Ця концепція набула подальшого розвитку в працях С. Аксельрода, Е. Гінзберга, С. Гінсбурга, Дж. Херма. Вони виділили три послідовних вікових етапи у підготовці до вибору професії: до 11 років – час “фантазій”, від 11 до 17 – роки так званих пробних виборів, 17–18 – період реалістичних рішень. Перші уявлення про майбутню професію часто виникають у дитини задовго до зрілості. Потім вони підтримуються її інтересами, схильностями, здібностями. Далі все більшого значення набувають соціальні орієнтації на професію. Автори цієї періодизації підкреслюють важливу роль виховного впливу педагогів та власної активності тих, хто навчається [3].

Великий внесок у подальший розвиток концепції професійного становлення зробив Д. Сьюпер. Він виходив з того, що вибір професії – результат дорослішання дитини, у процесі якого посилюється її зв'язок з реальною дійсністю. Д. Сьюпер зробив спробу розробити єдину теорію професійного розвитку, положення якої свідчать про те, що професійний розвиток – це тривалий та динамічний процес, який має певну структуру. Він складається із серії виборів, які досягають стабілізації лише в середньому віці. На основі концепції Д. Сьюпера у США було розроблено положення про шкільну службу

професійного керівництва (guidance) або професійної консультації, сенс якої в тому, щоб допомогти тому, хто навчається, вибрати сферу професійної діяльності, спільно з ним розробити план підготовки на кожному віковому етапі та досягти його реалізації. У 1981 р. був прийнятий закон про професійну консультацію в початковій школі. У ньому зазначено, що центральною фігурою при її проведенні повинен бути спеціаліст, який отримав відповідну підготовку: володіє знаннями вікової психології та теорії навчання, широко освічений і здатний давати поради з різних питань, такий, що володіє досвідом координації діяльності учнів, учителів, батьків. Консультант знайомить учнів із величезним світом професій та шляхами їх отримання. Він допомагає знайти об'єктивну інформацію про професію та вимоги до неї. На кожного учня формують досвід з багатьма розділами, включаючи успішність навчання та риси характеру [5].

Профорієнтаційна робота не обмежується тільки шкільною службою. Система профорієнтації та працевлаштування в США характеризується множинністю організаційних схем і високим рівнем децентралізації. До організаційної структури профорієнтаційної роботи входять також державні та приватні служби зайнятості. У країні не існує федерального законодавства, яке регламентує їх діяльність, за це відповідає влада штату. На відміну від державних служб, вони отримують плату з клієнтів. Співробітники приватних служб повинні мати диплом у галузі соціології, управління або психології. Сьогодні у США перед молоддю ставляться нові завдання в плані підтримки власної конкурентоспроможності та мобільності в працевлаштуванні протягом усього життя. Суть їх у тому, що для реалізації своїх професійних планів випускники шкіл, середніх і вищих навчальних закладів повинні володіти знаннями та вміннями, які допомогли б їм швидко переорієнтуватися в разі зміни ситуації на ринку праці або втрати роботи. Важливо також те, що середні та вищі навчальні заклади сприяють підтримці соціальної рівності в плані доступу молоді до навчання та професійної кар'єри й надають їм можливість зробити власний свідомий вибір професійного шляху в процесі навчання.

Для порівняння візьмемо Велику Британію. У цій країні нагромаджено багаторічний досвід раціонального використання трудових ресурсів, який може бути цікавим для спеціалістів інших країн у галузі профорієнтації. На початку минулого століття економічні втрати, пов'язані з незадовільним працевлаштуванням у країні, були значними та викликали соціальне напруження, особливо серед молоді. У зв'язку із цим уряд ужив заходів з організації спеціальних бюро з працевлаштування підлітків у межах державних бірж праці. Одночасно із цим за ініціативою Міністерства освіти при біржах праці створювали служби профорієнтації для загальноосвітніх шкіл. У результаті виникла деяка подвійність функцій у системі профорієнтації, яка зберігалася до того, як у 1973 р. вийшов спеціальний закон про служби профорієнтації для тих, хто навчається. У ньому було зазначено, що профорієнтаційна робота повинна проводитися не тільки в кожній школі, а й у коледжах та ВНЗ. Таким чином, вона стала "супроводжувати" молодь на всіх етапах навчання. Основну роботу з профорієнтації виконували профрадники: організація за-

нять з професійної освіти учнів та проведення ознайомчих екскурсій, виявлення інтересів і схильностей учнів, розвиток комунікативних умінь у процесі тренінгів, надання допомоги в працевлаштуванні або організація їх участі у якій-небудь програмі попередньої професійної підготовки, проведення індивідуальних занять з уточнення професійних планів, виявлення позиції батьків, надання допомоги у прийнятті самостійного рішення про майбутню професію. Як бачимо, британські радники приділяють велику увагу підвищенню самостійності учнів під час прийняття рішення щодо вибору професії. Особливістю їх роботи є проведення діалогових консультацій, прагнення вбудувати профорієнтаційні заняття в навчальний розклад, використання психологічних тренінгів.

Практика профорієнтаційної роботи базується на теоретичних дослідженнях британських учених у цій галузі. Одна з відомих концепцій розроблена Г. Еганом та викладена в його праці “Досвідчений помічник”, яку широко використовують як підручник з підготовки спеціалістів з профорієнтації. Автор виділяє три стадії профконсультаційного процесу: 1) виявлення та визначення проблеми; 2) вироблення мети та планування дії; 3) допомога клієнту в розробці та виборі стратегії дій.

Інша наукова концепція належить К. Роджеру. Він є прихильником особистісного розвитку учнів і врахування їх індивідуальних якостей при проведенні профорієнтаційної роботи. У концепції наголошено на важливості власного досвіду особистості в трудовій діяльності, її самооцінки та спрямованості інтересів. Кінцевою метою такої роботи має стати створення широкого варіативного середовища, яке дає учню змогу самостійно зробити найкращий для нього вибір професії [1].

Д. Баретт та Д. Вільямс у своїх теоретичних розробках підкреслюють важливість визначення психологічних особливостей особистості, які необхідно враховувати при виборі професії. Їх праця “Перевірте свої можливості” витримала 15 перевидань. Автори стверджують, що більшість людей вибирає професію випадково та часто не може повністю реалізувати свій особистісно-діловий потенціал. У зв'язку із цим вони радять “організувати свій вибір професії” та детально пояснюють, як це можна здійснити.

Усі розглянуті теоретичні підходи активно використовують у сучасній профорієнтаційній практиці Великої Британії та при підготовці профрадників. Нині єдиною визнаною кваліфікацією спеціаліста в галузі профорієнтації є диплом профрадника. Його видають особам, які закінчили університет і мають певний практичний досвід у галузі профорієнтації. Диплом дає змогу працювати як зі школярами, так і з дорослими. Суттєву увагу приділяють процесу консультування. Зміст консультаційних зустрічей сильно відрізняється залежно від потреб клієнта. Консультант може обмежитися довідковою інформацією, якщо клієнту потрібно щось уточнити. В інших випадках потрібна тривала та глибока робота, яка супроводжується дослідженням особистості клієнта: його схильностей, інтересів, соціальних установ. Індивідуаль-

ним консультаціям віддають перевагу, але останнім часом зростає увага до групових методів роботи, особливо з дорослими.

У своїй діяльності профрадники намагаються бути незалежними від органів освіти та підприємців, інакше вони можуть втратити довіру своїх клієнтів. У першому випадку їм можуть докоряти виконанням соціального замовлення з орієнтації школярів на якусь сферу професійної діяльності, у другому – тим, що вони відповідають інтересам підприємців у підборі кращих кандидатів. Для того, щоб служба профорієнтації набула “нейтральності”, британські спеціалісти вважають за необхідне: втілення в навчальний процес профорієнтаційних програм, що сприяють професійному розвитку учнів та прийняттю ними свідомих рішень при виборі професії; активне використання методичних матеріалів у вигляді рольових ігор та тренінгів; значно ширше використання групових методів роботи; надання допомоги неформальним організаціям у профорієнтаційній роботі (наприклад, ЗМІ); втілення в практику роботи з професійної інформації комп’ютерних баз даних; удосконалення підготовки профрадників, які виконують посередницькі функції й допомагають клієнтам здобувати необхідні знання та вміння для самостійної побудови своєї професійної кар’єри.

Усе це формує основні тенденції подальшого розвитку системи профорієнтації у Великій Британії.

Висновки. Отже, і в США, і у Великій Британії приділяють велику увагу професійній орієнтації осіб, які навчаються. Разом із допомогою у виборі професії важливим є формування самостійності, вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності та мобільності. Незважаючи на деяку відмінність систем профорієнтації та різні теоретичні засади, використовувані в цих двох державах, спільним є те, що головним елементом організаційної структури профорієнтації молоді є поєднання зусиль різних інститутів системи освіти та мережі державних і приватних служб зайнятості.

Список використаної літератури

1. Гриншпун С.С. Организация профориентации школьников в Великобритании / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 100–105.
2. Гриншпун С.С. Академия X: подготовка американских школьников к жизни и труду / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 103–108.
3. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 65–72.
4. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. Седова, А. Ковалева ; под ред. М.С. Ковалевой. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
5. Super D. Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure / D. Super, J. Kidd // Journal of Vocational Behaviour. – N.Y. , 1979. – Vol. 14. – Issue 3. – P. 256–270.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2014.

Поникаровская С.В. Профессиональная ориентация: пример США и Великобритании

В статье проанализированы особенности профориентационной деятельности в США и Великобритании, прослежена история ее развития и определены основные элементы организационной структуры профориентации молодежи в этих странах.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, рынок труда, профессиональная конкурентоспособность, самоопределение, мобильность.

Ponikarovska S. Vocational guidance: the case of the USA and Great Britain

The features of in the have been analyzed in the article. The history of development of organizational structure has been traced and the main components of vocational guidance of youth in these countries have been determined. The article deals with the fact that vocational guidance is increasingly acquiring great importance for young people as it helps making a conscious choice of the future and climbing the career ladder successfully. The process of vocational guidance formation can be accomplished under the influence of the nearest environment – the family or friends, or due to a number of measures affecting the choice of profession on the part of official institutions – school, mass media, placement service, specialized centres, particular organizations and enterprises interested in attracting specialists of the required specializations. The object of the article is also to make a comparative analysis of such systems in the USA and Great Britain.

American pedagogues and psychologists achieved great results in this area. Various theoretical concepts and curriculums of practical training of pupils in terms of their choice of future profession testify to the intensive and effective search of new decisions in professional development of the new generation. Theoretical substantiation of alternativeness of the content, forms, methods of vocational guidance work with pupils make a base for discovering and stimulating the development of creative potential while making professional plans. In Great Britain, on the other hand, great experience in using labour resources has been accumulated which can be of interest for specialists of the other countries in the field of vocational guidance. British counselors pay great attention to increasing independence of pupils when making decision concerning their profession. The peculiarities of their work are carrying out dialogue consultations, an attempt to make vocational guidance an integral part of time schedules, using psychological classes. The special feature of the British system is integration of vocational guidance and help at job placement. This feature of the British system distinguishes it from the same systems of other countries (for example, in the USA the job placement system is separated from the vocational guidance system). The distinctive feature of the British system is also organizing mini-enterprises at schools, where the pupils can acquire some experience in business and reveal their personal abilities and tastes.

As the analysis shows, both in the USA and Great Britain vocational guidance of future students is essential. It includes helping young people in making the right choice as well as formation of independence, ability to estimate themselves in the context of labour market, desire to be professionally competitive and mobile. Despite some difference in vocational guidance systems and different theoretical basis used in these two countries, the common feature is that different institutions of the system of education together with the network of state and private placement systems form the main elements of the organizational structure of vocational guidance of the youth.

Key words: vocational guidance activity, labour market, professional competitiveness, self-determination, mobility.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті розглянуто сутність інтерактивних технологій навчання та характеристики окремих її методів. Розкрито значення та можливості їх використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів для формування особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців.

Ключові слова: *інтерактив, інтерактивна технологія навчання, методи інтерактивних технологій навчання.*

Сьогодні в Україні створено умови для переходу до гуманітарного особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на формування духовно багаті особистості. Це створює можливості для реалізації в педагогічному процесі творчих здібностей і професійних якостей кожного студента. Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу дає змогу розвивати нестандартне мислення студентів, відійти від стереотипів, розвиває уяву, комунікативні вміння й навички, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери особистості.

Значний внесок у розробку проблем інтерактивних технологій зробили вчені В. Беспалько, М. Кларін, Е. Пехота, Г. Селевко та ін.

Розвиток сучасних педагогічних технологій ставить перед освітою нові завдання, які потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання.

Мета статті – визначити сутність та особливості використання інтерактивних технологій навчання.

Слово “інтерактив” походить від англійського “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Раніше в педагогічній літературі термін “інтерактивні технології навчання” не вживали, але використовували такі поняття, як “технологія активного навчання”, “активні методи навчання”, “інтерактивне навчання”. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні й ті самі інтерактивні технології називають технологіями, методами або прийомами [7; 15]. Спільним для них є те, що за своєю природою ці терміни означають здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп’ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія викладача та студента [1].

Використання інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах розглянуто в працях В. Беспалько, В. Євдокимова, М. Кларіна, Е. Пехоти, Г. Селевко, В. Серикова, С. Сисоєвої, І. Якиманської; теоретичні й практичні аспекти проблеми – в наукових працях Е. Пехоти, Є. Пометун, Л. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребної та інших вітчиз-

зняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, які сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті Б. Ананьєвим, Л. Виготським та ін. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М. Богомолової, Б. Ломова, Р. Немова, Л. Петровської, Л. Уманського та ін.

Аналіз наукових праць доводить, що проблемі інтерактивних технологій навчання, ефективності їх використання у вищих навчальних закладах приділено достатньо уваги. Проте досі немає єдиного підходу до визначення понять “інтерактивне навчання”, “інтерактивні методи навчання”, “інтерактивні технології навчання”.

У контексті інтерактивного навчання знання набувають іншої форми. З одного боку, вони є певною інформацією про навколишній світ, яку студенти одержують не у вигляді готової системи знань, а в процесі власної пізнавальної діяльності. З іншого боку, у процесі взаємодії з іншими слухачами та викладачем студент опановує систему апробованих способів діяльності стосовно себе, соціуму, світу загалом, засвоює різні механізми пошуку знань в індивідуальній, груповій чи колективній роботі. Тому знання, здобуті студентами в такій спосіб, є одночасно й інструментом для самостійного їх здобування.

Мета інтерактивного навчання – створення педагогом таких умов навчання, за яких студент сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних сферах життя. Саме це є принциповою відмінністю цілей інтерактивного навчання від цілей традиційної системи освіти.

Визначимо класифікаційні характеристики інтерактивних технологій навчання, взявши за основу систематизацію Г. Селевко [10].

Сама назва “інтерактивні” технології навчання зумовлює їх належність до активної моделі навчання, яка передбачає активність студентів при відносній пасивності навчального середовища. Викладач стимулює пізнавальну діяльність, ініціативність, самостійність студентів. Знання засвоюються завдяки ефективній взаємодії, співпраці всіх учасників педагогічного процесу [8].

За рівнем застосування інтерактивні технології навчання поділяють на загальнопедагогічні та особистісно орієнтовані. Вони характеризують освітній процес як такий, що орієнтований на розвиток особистості кожного студента, урахування суб’єктного досвіду життєдіяльності кожного з них.

З погляду філософії, інтерактивні технології мають прагматичний характер, тому що інтелектуальні якості кожної людини визначені природою, є унікальними й пов’язані з індивідуальним досвідом людини, набутим протягом її життя, тому завдання освіти – надання допомоги людині в її самореалізації. Це досягається за допомогою розвитку та примноження тих здібностей, які наслідують особистість, зумовлюючи досягнення успіху в реалізації мети її життя.

За основним чинником розвитку інтерактивні технології можна охарактеризувати як психогенні. Результат розвитку при застосуванні інтерактивних технологій визначається, перш за все, самою людиною, тим досвідом, якого вона набуває протягом життя, психологічними процесами її самовдосконалення.

За концепцією засвоєння інтерактивні технології навчання характеризуються як асоціативно-рефлекторні та розвивальні.

За орієнтацією на особистісні структури інтерактивні технології навчання є інформаційно-операційними, оскільки вони сприяють формуванню системи знань, умінь і навичок, а також способів розумових дій. Крім того, ці технології сприяють формуванню механізмів саморозвитку кожної особистості.

За характером змісту та структури інтерактивні технології навчання поділяють на навчальні, світські й загальноосвітні.

За типом управління пізнавальною діяльністю в інтерактивних технологіях навчання виокремлюють систему малих груп, у якій взаємодія викладача зі студентами є циклічною, з обов'язковим контролем і взаємоконтролем; вербальну організацію пізнання студентів, коли викладач має можливість обмінюватися інформацією з усіма студентами. При цьому з організаційних форм педагогічного процесу застосовують індивідуальні, групові та колективні форми навчання.

За підходом до людини інтерактивні технології навчання належать до особистісно орієнтованих технологій, що засновані на педагогіці співробітництва. У таких технологіях панують суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентами. У центрі освітнього процесу перебуває особистість і її розвиток, який полягає в розкритті природних здібностей кожної людини з опорою на її життєвий досвід. Навчання проходить комфортно й безконфліктно. Педагогіка співпраці передбачає демократизм, рівноправність, партнерство, паритетність у відносинах. В освітньому процесі домінує атмосфера співпраці та співтворчості [4].

За методом, що переважає, інтерактивні технології навчання характеризуються як розвивальні, саморозвивальні, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі.

О. Пометун і Л. Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання залежно від форм (моделей) навчання, в яких вони реалізуються. Залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів вони об'єднали інтерактивні технології навчання в чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
3. Інтерактивні технології ситуативного моделювання.
4. Інтерактивні технології відпрацювання дискусійних питань [12, с. 33].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Ознаками інтерактивного навчання є такі:

- наявність спільної мети діяльності й чітко спланованого очікуваного результату навчання;
- опора на суб'єктний досвід кожного студента;
- навчання на основі діалогу, наприклад між викладачем та студентами чи лише студентами, або між студентами і комп'ютером;
- позитивна взаємозалежність студентів, творчість, співпраця в навчанні;

- досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу для особистого успіху кожного студента;
- активність, ініціативність усіх студентів в освітньому процесі;
- створення комфортних умов навчання, надання студентам відчуття інтелектуальної спроможності;
- наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, вироблення та відстоювання (або зміна під дією аргументів) власної позиції в атмосфері взаємної підтримки й доброзичливості;
- поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи [2; 3; 6, 8–9].

Важливим завданням інтерактивного навчання є розвиток особистості майбутнього фахівця. При цьому взаємодія між викладачем та студентами має суб'єкт-суб'єктний характер. Викладач повинен віддавати перевагу не інформаційно-контрольній функції навчання, а організаційно-стимулювальній, культивуванню демократичного стилю спілкування в процесі взаємодії зі студентами, підтримці їх ініціативи, співпраці та солідарній відповідальності за її результати. Інтерактивні технології навчання перетворюються на засіб розвитку особистості студентів, для якої вміння добувати й узагальнювати інформацію з різних джерел має суттєве значення.

Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається завдяки взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Це суспільна діяльність, у якій викладач і студенти є суб'єктами навчання.

Основна відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних полягає в тому, що вони спрямовані на вивчення нового, а не на закріплення вже відомого. Серед них можна виділити такі:

- творчі завдання;
- робота в малих групах;
- навчальні ігри (рольові, ділові й освітні, імітації);
- використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії);
- соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, радіо, газети, фільми, вистави, виставки, пісні й казки);
- вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочною допомогою, відео- та аудіоматеріалами, “студент у ролі викладача”, “кожен навчає кожного” тощо);
- обговорення складних і дискусійних питань, проблем (“Займи позицію (шкала думок)”, проектна техніка, “Один – удвох – усі разом”, “Зміни позицію”, “Дискусія в стилі телевізійного шоу”, дебати, симпозіум);
- вирішення проблем (“Дерево рішень”, “Мозковий штурм”, “Аналіз казусів”, “Переговори і медитація”) тощо [2].

Інтерактивні методи навчання можна класифікувати за кількома ознаками. Наприклад, дослідник М. Кларін в основу класифікації поклав активність студентів. Науковець пропонує розрізняти фізичну, соціальну та пізнавальну активність.

Прикладами фізичної активності є зміна робочого місця, запис інформаційних матеріалів, участь у проведенні навчальних занять тощо. Учасники на-

вчання виявляють соціальну активність тоді, коли ставлять запитання, відповідають. Пізнавальна активність студентів виявляється в підготовці до занять, доповненнях, виступах, які, у свою чергу, є джерелом професійного досвіду, самостійного пошуку розв'язання проблеми [3]. Треба зазначити також, що всі три види прояву активності студентами взаємопов'язані між собою.

Учені вважають, що модель групового вирішення проблем за допомогою метафоричного мислення, яка має назву “синектика”, також є популярною та ефективною при застосуванні інтерактивних технологій навчання студентів. Синектика охоплює досвід застосування методу групової генерації ідей, який відомий як метод “мозкової атаки”, або “мозковий штурм”. “Мозкова атака” – один із системних методів пошуку, який є ефективним в активізації колективної творчої діяльності [2].

Наступний метод інтерактивного навчання – дискусія. Дискусію як навчальну форму роботи зі студентським колективом частіше використовують у згорнутій формі:

- “круглий стіл” – бесіда, у якій на рівних беруть участь невелика група студентів; при цьому відбувається обмін думками між студентами;
- “засідання експертної комісії” – спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (з визначенням заздалегідь головою) та доповіді (стислої, у якій кожен доповідач висловлюватиме свою позицію);
- “форум” – обговорення, під час якого група “експертів” обмінюється думками з “аудиторією”;
- “дебати” – формалізоване обговорення, побудоване на основі виступів учасників – представників двох протилежних команд-суперників і заперечень щодо цих виступів;
- “засідання суду” – обговорення, що імітує слухання справи в суді, на якому чітко розподілені ролі всіх учасників процесу.

Теоретичне значення використання інтерактивних методів у процесі навчання у вищих закладах освіти виявляється в тому, що вони сприяють формуванню комунікативної культури студентів, розвитку толерантності, емпатії, взаємоповаги; стають ефективним засобом формування комунікативних умінь та навичок (висловлювання та доведення своїх ідей, думок тощо).

До інтерактивних методів навчання належать також ігрові методи, які мають певний потенціал у забезпеченні професійного розвитку фахівців, дають змогу вдосконалювати діяльність і створювати нові моделі професійної практики, що відповідає цілям актуалізації майбутнього професіоналізму в педагогічному процесі в умовах вищих навчальних закладів.

Широко відомі серед інтерактивних методів навчання так звані “ділові ігри”. Ділова гра – це форма відтворення предметного й соціального змісту, професійної діяльності спеціаліста, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності як цілого [9]. За допомогою ділових ігор можливе формування в студентів цілісного бачення професійної діяльності, її динаміки; розвиток проблемно-професійного й соціального досвіду, теоретичного та практичного мислення в майбутній професійній сфері.

У нашій статті ми використовували рольові ігри, щоб привернути увагу студентів до конкретної проблеми, сформувати комунікативні навички. Рольові ігри – це прояви поведінкового компонента діяльності студентів. Вони можуть набувати різних форм: від простих дій до складного їх ряду, допомагають формувати такі важливі ключові якості фахівців, як комунікативність, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення тощо.

Ефективним методом інтерактивного навчання є “портфоліо”, який націлений на формування певного стилю розумової діяльності, самооцінювання та атестації студентів [11; 12]. Сутність “робочого портфоліо”, використovanого нами в процесі організації навчального процесу, полягала в збиранні студентом матеріалу для своєї атестації. Викладач (фасилітатор) мав можливість оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу. Залучення студентів до самоатестації й самооцінювання допомогло їм усвідомити власне “Я”, розвивало почуття відповідальності, самодисципліни та самоаналізу, орієнтувало на необхідність власного самовдосконалення.

При використанні технології “портфоліо” студент повинен був дотримуватися таких вимог:

- в основному змісті навчального портфоліо – показати все, на що студент спроможний, продемонструвати свої найсильніші сторони, максимально розкрити творчий потенціал;
- особливо важлива форма оцінки, яка полягала у зміщенні акценту з того, що студент не знав і не вмів, на те, що він найкраще знає й уміє з теми, в інтеграції якісної оцінки, нарешті, у перенесенні педагогічного наголосу з оцінювання навчання на самооцінювання;
- прищеплення навичок аналізу майбутньої професійної діяльності, самоорганізації, самоконтролю, самооцінювання, позитивного ставлення до сторонньої критики своєї діяльності;
- самоусвідомлення результатів навчання студентом і розуміння ним їхньої динаміки.

До інтерактивних технологій навчання у вищій школі також належать практичні заняття-конференції, де відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім фахівцям [14].

На таких заняттях студенти мають змогу “перевтілитися” в дослідників з конкретної проблеми, яка була зазначена в планах до заняття. Студентів розподіляли на дослідників-доповідачів, опонентів та учасників конференції, обирали керівника секції та секретаря. Головним завданням таких занять є підготовка студентів до участі в конференціях різного рівня, тому питання до семінарського заняття стають темами доповідей “науковців з різних країн світу”. Отже, на практичних заняттях такого типу використовують уже відомі нам рольові ігри. Доповіді учасників конференції оцінюють колективно.

Висновки. Таким чином, використання інтерактивних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів дає змогу: підвищувати ефективність занять, інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності; розвивати комунікативні навички та вміння, формувати емоційні контакти між

студентами; формувати аналітичні здібності, відповідальне ставлення до власних вчинків (здатність критично мислити; уміння робити обґрунтовані висновки; уміння вирішувати проблеми й конфлікти; приймати рішення та нести відповідальність за них); навички планування (здатність прогнозувати й проектувати своє майбутнє); навички самоконтролю та самооцінки.

Перспективи наших подальших досліджень полягають у необхідності з'ясування впливу використання інтерактивних методів навчання на професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Задоя Є.С. Використання можливостей нетрадиційних технологій у підготовці майбутнього вчителя / Є.С. Задоя // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку / Є.С. Задоя. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. – С. 92–95.
3. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 416 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия профессионального образования : Ин-т развития проф. образования, 2002. – 44 с.
5. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособ. / С.С. Кашлев. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 176 с.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта : Из опыта внутрифирм. обучения-тренинга и бизнес-консультирования / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
7. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособ. для препод. / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
8. Коротаева Е.В. Технология обучения в интерактивном режиме / Е.В. Коротаева // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 4. – С. 132–143.
9. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М. : Роспедагенство, 1996. – 268 с.
10. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пехота та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
11. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
12. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
13. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
14. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106–107.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М. : Барс, 1997. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2014.

Радченко М.А. Интерактивные технологии обучения в профессиональном становлении будущих специалистов

В статье раскрыта сутьность интерактивных технологий обучения, дана характеристика отдельных методов обучения и обосновано их значение для формирования личностных и профессиональных качеств будущих профессионалов.

Ключевые слова: *интерактив, интерактивная технология обучения, методы интерактивных технологий обучения.*

Radchenko M. Interactive learning technologies in the professional formation future specialists

The article reveals the essence of interactive learning technologies, its importance in the formation of professional skills of future professionals.

A brief analysis of scientific papers on selected issues is presented; existing concepts, approaches and classification of existing interactive learning technologies are singled.

Depending on the purpose of classes and types of learning activities of students interactive learning technologies can be combined into 4 groups:

- 1. Interactive technologies of the cooperative learning.*
- 2. Interactive technologies of the collective-group learning.*
- 3. Interactive technologies of the situational simulation.*
- 4. Interactive technologies of debatable issues practicing.*

Possibilities of the influence on the formation of personal and professional qualities and skills of future professionals in the process of teaching and learning activities through the use of interactive learning technologies are shown.

Using in the classroom business and role-playing games, drawing portfolio gives students the opportunity to improve the efficiency of training sessions, improves students' interest for their future professional careers.

Areas for further research extension of the impact of the interactive learning technologies for professional development of future professionals are indicated.

Key words: *interactive, interactive teaching technology, methods of interactive learning technologies.*

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми якості професійної освіти й навчання в сучасній теорії і практиці профтехпедагогіки. Ураховуючи зарубіжний та вітчизняний досвід застосування технологій оцінювання ефективності діяльності ПТНЗ, визначено чотири групи індикаторів, звернено увагу на компонент “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ” і запропоновано враховувати декілька елементів, зокрема: спеціально організоване навчання керівних кадрів з питань інноваційних підходів до екологічно спрямованого управління розвитком ПТНЗ; розробку та ефективне впровадження бізнес-планування; залучення роботодавців, інших соціальних партнерів до управління розвитком ПТНЗ; моніторинг ефективності та якості діяльності педагогічного колективу ПТНЗ. Запропоновано новий індикатор “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ”.

Ключові слова: моніторинг, індикатор, критерії ефективності, професійна освіта й навчання.

Проголошена в Україні інноваційна модель розвитку потребує, насамперед, висококваліфікованої робочої сили, професійно-мобільних, конкурентоспроможних працівників. Звідси випливає головне завдання освіти: забезпечення галузей економіки держави кваліфікованими, грамотними кадрами, які б дали Україні змогу долучитися до сучасних інтеграційних процесів, глобалізованого світового суспільства.

Існує тенденція щодо налагодження на регіональному рівні співпраці ПТНЗ із роботодавцями – замовниками робітничих кадрів, центрами зайнятості, управліннями праці та соціальної політики. Результативність роботи досягається завдяки широкому залученню органів місцевої влади до вирішення питань профтехосвіти, участі в міжнародних проектах, які за відсутності розроблених професійних стандартів в Україні адаптують до наших умов стандарти інших розвинутих країн.

Дослідженню застосування технологій оцінювання ефективності діяльності підприємств, фірм, організацій присвячені наукові праці українських науковців: О. Білоусова, Т. Бондаревої, О. Канцурова, О. Кузьміна, Ю. Логвиненко, О. Мельник, О. Мукана, С. Хамініч та ін. Розробці індикаторів ефективної діяльності професійно-технічних навчальних закладів присвячені праці Т. Десятова, Н. Величко, Л. Майбороди, І. Савченко, Л. Шевчук та ін.

Водночас аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив відсутність праць, присвячених комплексному вивченню проблем управління розвитком ПТНЗ в Україні та урізноманітнення застосування технологій індикаторно-інструментального оцінювання ефективності управління розвитком ПТНЗ.

Мета статті – обґрунтувати запропонований індикатор “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ”, що включає компонент “Диверсифікація професійної освіти і навчання”, складовою якого є “Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ”, що містить підкомпонент “Про-

фесійно-практичне вдосконалення”. Цей індикатор заснований на пріоритетних формах організації процесу управління розвитком ПТНЗ з урахуванням реальних обставин регіонального ринку праці.

Проблема якості профтехосвіти (далі – ПТО) належить до актуальних проблем сучасної теорії і практики профтехпедагогіки, оскільки одна з головних суперечностей полягає в неадекватності рівня якості та змісту профтехосвіти стратегічній спрямованості розвитку світової та вітчизняної економіки. Суть проблеми полягає в тому, що зміст і можливості освітньої системи професійно-технічного навчального закладу (далі – ПТНЗ) суттєво відстають від реалій сучасного виробництва, тому є необхідність дослідження якісних, а не лише кількісних показників підготовки кваліфікованої робочої сили, визначення відповідності між попитом на працю та її пропозицією, підвищення гнучкості ринку освітніх послуг, його відкритості до впровадження нових педагогічних і виробничих технологій тощо. Ось чому останнім десятиріччям моніторинг у сфері профтехосвіти відокремився як самостійний напрям наукової управлінської діяльності. Управлінська діяльність без аналітичної роботи є неефективною, деструктивною, маніпулятивною.

Під моніторингом у галузі профтехосвіти ми розуміємо технологію відстеження його процесуальних та результативних сторін. Як технологія (сукупність засобів, спрямованих на зміну об’єкта, на який здійснюється формувальний вплив) моніторинг базується на певних елементах: визначенні цілей, завдань, принципів, функцій та науково обґрунтованій структурі.

Моніторинг розвитку ПТНЗ виконує інтегративну, діагностичну, компаративістську, експертну, інформаційну, прагматичну функції. Він є дієвим інструментом, що дає змогу перевіряти окремі складові управлінського процесу, вирішувати основні завдання планування [4, с. 16]. Потреба в моніторингу для ПТНЗ виникає тоді, коли є потреба відстежити процес реалізації певного плану, проекту, розвиток подій, явищ. Реалізація планів ПТНЗ потребує постійного спостереження за результатами діяльності. Тому, очевидно, найважливішим завданням керівника є вміння налагодити ефективну систему моніторингу, яка дає можливість швидко вносити необхідні корективи в планування та роботу навчального закладу в умовах непередбачуваних змін.

Упровадження та використання новітнього *інструментарію* дасть змогу управлінським структурам на національному, регіональному й місцевому рівні одержувати своєчасну оперативну інформацію, яка необхідна для розробки й упровадження стратегій і рішень для здійснення моніторингу якості освіти та процесів децентралізації її управління. Інформація про досліджувані об’єкти транслюється за допомогою відповідних показників – індикаторів.

Показник, або *індикатор*, в освіті розуміють як політично значущу статистику, яка забезпечує інформацією про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи чи її окремих аспектів [7, с. 4]. Із цією метою розроблена група індикаторів управління розвитком ПТНЗ, які відіграють роль каталізатора в моніторингу й оцінюванні ефективності профтехосвіти та є сучасним інструментом управління, оскільки дають можливість інформувати органи управління про стан системи ПТО, вивчати й досліджувати

вплив управлінських рішень на процес в освітній галузі. Індикатор забезпечує отримання комплексної якісної характеристики об'єкта, надає найбільш узагальнену оцінку (наприклад, відсоток випускників, які отримали дипломи з відзнакою, частка дітей-сиріт у загальному контингенті учнів тощо), найчастіше визначається за певною формулою або відношенням показників.

Під показником ми розуміємо кількісну характеристику об'єкта, що характеризує будь-яку його властивість (наприклад, кількість випускників, працевлаштованих за професією; кількість комп'ютерів у ПТНЗ).

Під інформаційним розрізом ми розуміємо аспект подання показників (наприклад, кількість ПТНЗ за галузевим спрямуванням, кількість учнів у розрізі підготовки за професіями). Індикатори – це не прості статистичні дані, а інформація, яка спеціально розроблена для вивчення процесів, що відбуваються в галузі освіти, тому не слід порівнювати систему індикаторів з переліком статистичних показників. Отже, індикатор дає змогу: оцінити “відстань” до поставленої мети; виявити проблемні або критичні “місця”; відповідати на питання, що постають перед освітянами в навчально-виховному й навчально-виробничому процесі; здійснити порівняння поточних даних з еталонними або з аналогічними за попередні періоди.

Спроба привнести в індикатори прості статистичні дані може призвести до “розмивання” самої ідеї та системного підходу до індикаторів. Вони виконують описову функцію, а також слугують елементами аналізу освітньої політики.

Зарубіжний досвід використання освітніх індикаторів свідчить про обов'язковість для останніх таких характеристик: індикатори мають бути кількісними, хоча й значити більше, аніж просто числовий вираз; вони мають передавати узагальнену інформацію про важливий аспект функціонування освітньої системи; індикатори передбачають інформування всіх зацікавлених сторін в освіті: учнів, батьків, учителів, директорів шкіл, управлінців, розробників освітньої політики; індикатори – це інструмент діагностики, їх використовують для аналізу та прийняття рішень [7]. Європейська Співдружність використовує модель освітніх індикаторів, що ґрунтується на таких основних складових: контекстуальна інформація; освітній процес; освітні досягнення; ресурсний внесок в освіту [6, с. 36].

Варто зазначити, наголошує О. Локшина, що, хоча кожен окремий індикатор несе певну інформацію, набагато ефективнішим є використання групи, системи чи моделі індикаторів, що дає змогу дістати уявлення про зв'язки між різними аналізованими чинниками та об'єктами. Важливим щодо цього є розроблення ефективної моделі індикаторів для моніторингового застосування, однак слід зауважити, що жодна концептуальна модель не може вмістити індикатори для діагностики всіх важливих аспектів освітньої системи [2]. Використання груп індикаторів у моніторингових дослідженнях сприяє розумінню причинно-наслідкового зв'язку змін, які відбуваються в системі та роблять їх “прозорими”. У зв'язку із цим доцільно проводити моніторингові дослідження якості ПТО за індикаторами ефективної діяльності ПТНЗ, які згруповані за такими групами: працевлаштування, зміст навчання й навчально-методичне забезпечення, результативність навчання, кадровий потенціал,

доступність профтехосвіти, матеріально-технічна база, фінансування, соціальне партнерство [1, с. 212].

Індикатори відіграють одну з основних ролей в управлінні й оцінюванні ефективності функціонування освітньої системи. Вони повинні нести чіткий і точний цільовий опис системи освіти та визначати галузі порівняння при аналізі різних явищ. Відомо, що деякі тенденції розвитку освітньої системи можна виявити, тільки спостерігаючи їх тривалий час [5]. У цьому випадку необхідно мати уявлення щодо динаміки розвитку за роками. Нарешті, важливо врахувати наявну неоднорідність і відмінності: географічні, соціально-демографічні; стать, вік, категорії населення тощо. Крім своєї описової функції, індикатори є елементами аналізу освітньої політики.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 02.02.2009 р. № 55 затверджено індикатори ефективної діяльності професійно-технічного навчального закладу та методичні рекомендації щодо їх використання і прийнято рішення здійснити моніторинг на їх основі за галузевим спрямуванням. До основних джерел інформації належать офіційні статистичні дані, результати соціологічних досліджень ринку праці, дані зовнішнього оцінювання якості профтехосвіти з боку роботодавців, випускників ПТНЗ тощо [1].

Мета в управлінні розвитком ПТНЗ визначається в забезпеченні задоволення споживача освітніх послуг, економічності та фінансової стійкості й інвестиційної привабливості для соціальних партнерів та замовників робітничих кадрів. При цьому слід обов'язково враховувати вимоги регіональних ринків: ринку освітніх послуг, ринку праці; ринку ресурсів (фінансових, матеріальних, людських); ринку інвестиційних проектів тощо. Визначаючи *критерії* управління розвитком ПТНЗ (зростання якості і споживчої цінності освітніх послуг, результатів навчально-виробничої діяльності; підвищення показників фінансово-економічного стану), слід враховувати фокус у прийнятті управлінських рішень, передбачаючи очікування зовнішніх споживачів (учні, батьки, суспільство), внутрішніх споживачів (менеджмент, персонал) і роботодавців.

Виходячи із зарубіжного та вітчизняного досвіду застосування технологій індикаторно-інструментального оцінювання ефективності управління розвитком ПТНЗ, визначаємо такі групи індикаторів:

- I. Ефективність навчання та працевлаштування.
- II. Зміст навчання й навчально-методичне забезпечення.
- III. Педагогічні працівники.
- IV. Фінансування та матеріально-технічна база.

У першій групі індикаторів “Ефективність навчання і працевлаштування” враховуємо:

- 1.1. Відсоток випускників, які успішно закінчили навчання (отримали дипломи).
- 1.2. Відсоток випускників, працевлаштованих за здобутою професією.
- 1.3. Відсоток випускників, які здобули інтегровану професію.
- 1.4. Відсоток роботодавців, які вважають достатнім рівень професійної підготовки випускників.

У другій групі індикаторів “Зміст навчання і навчально-методичне забезпечення” враховуємо:

2.1. Відсоток навчальних планів і програм з окремих професій, розроблених за участю роботодавців.

2.2. Відсоток предметів професійно-теоретичної підготовки, що викладаються з використанням сучасного технологічного обладнання, інформаційно-комп'ютерних технологій та ліцензованих (авторських) педагогічних програмних засобів навчання.

2.3. Відсоток занять професійно-практичної підготовки (виробниче навчання і виробнича практика), що проводяться з використанням сучасного технологічного обладнання, матеріалів.

2.4. Відсоток забезпечення предметів професійно-теоретичної підготовки сучасними підручниками (виданими за останні 5 років).

У третій групі індикаторів “Педагогічні працівники” враховуємо:

3.1. Відсоток педагогічних працівників, які мають педагогічні звання (старші викладачі, викладачі-методисти, майстри виробничого навчання 1, 2-ї категорій).

3.2. Відсоток майстрів виробничого навчання, які мають педагогічні звання (майстри виробничого навчання 1, 2-ї категорій).

3.3. Відсоток викладачів та майстрів виробничого навчання, які є авторами навчально-методичної літератури, програмних засобів навчання, що мають гриф МОН України.

3.4. Відсоток педагогічних працівників, що мають досвід роботи у виробничих структурах.

У четвертій групі індикаторів “Фінансування та матеріально-технічна база” враховуємо:

4.1. Відсоток фінансування ПТНЗ за рахунок програм регіонального розвитку, роботодавців, інших джерел.

4.2. Відсоток фінансування ПТНЗ за рахунок спеціальних коштів.

4.3. Відсоток вартості технологічного обладнання, яке відповідає вимогам сучасного виробництва та було придбане за останні 6 років.

4.4. Відсоток виконання плану перспективного розвитку ПТНЗ (у частині матеріально-технічного забезпечення).

Звернемо увагу на те, що компонент “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ” має враховувати декілька елементів, зокрема: спеціально організоване навчання керівних кадрів з питань інноваційних підходів до екологічно спрямованого управління розвитком ПТНЗ; розробка та ефективне впровадження бізнес-планування в ПТНЗ; залучення роботодавців, інших соціальних партнерів до управління розвитком навчального закладу; відслідковування (моніторинг) ефективності та якості діяльності педагогічного колективу ПТНЗ.

З урахуванням елементів компонента “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ” нами запропоновано перелік кваліфікаційних вимог (підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ з питань інноваційних підходів до управління, наявність бізнес-плану, діяльність Дорадчого комітету (далі – ДК) та Консультативної ради за галузевим спрямуванням (далі – ГКР), навчання

членів ДК і ГКР за орієнтованою навчальною програмою, відслідковування трудової успішності випускників, моніторинг регіонального ринку праці); індикаторів (кількість керівників ПТНЗ, які пройшли підвищення кваліфікації; рівень навчальної програми; наявність у ПТНЗ бізнес-плану та визначення заходів його впровадження, дієвість і результативність діяльності ДК; кількість засідань; створення ГФР за кожною професією, за якими здійснюється підготовка у ПТНЗ; кількість проведених засідань; частка членів ДК та ГФР, що пройшли навчання; кількість опитувань випускників; кількість додаткових опитувань роботодавців) та інструментів оцінювання (отримання відповідних свідоцтв, сертифікатів, дипломів, приклади застосування знань та навичок в управлінській діяльності, виконання індикаторів успішності ПТНЗ; річні фінансові звіти, наявність протоколів засідань, виконання рішень, прийнятих ДК та ГФР, співбесіда з членами ради/комітету; анкети; звіти, презентації програм, протоколи зустрічей з роботодавцями, кількість рішень за результатами моніторингу ринку праці).

Визначаючи компонент “Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ”, висуваємо кваліфікаційну вимогу: педагогічні кадри ПТНЗ мають підвищувати психолого-педагогічну кваліфікацію. Індикаторами до неї можуть бути: кількість і відсоток педагогічних працівників, які здійснили підвищення кваліфікації; частота заходів та участь у них педагогічних працівників (семінари, виставки, конференції, конкурси педагогічної майстерності, педагогічні читання тощо); рівень підвищення педагогічної кваліфікації (регіональні семінари, курси, всеукраїнські, міжнародні конференції тощо). Інструментами оцінювання компонента “Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ” визначаємо: отримані за результатами навчання свідоцтва, сертифікати; опитування щодо рівня задоволення надання освітніх послуг учнів/випускників ПТНЗ.

Складовою компонента “Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ”, на нашу думку, має бути підкомпонент “Професійно-практичне удосконалення”, де кваліфікаційною вимогою передбачаємо: педагогічні кадри ПТНЗ підвищують професійно-виробничу кваліфікацію, майстри виробничого навчання мають стаж роботи на виробництві. Індикаторами до цієї кваліфікаційної вимоги можуть бути:

а) для педагогів: кількість і відсоток працівників, які здійснили підвищення професійно-виробничої/технологічної кваліфікації за предметом своєї викладацької діяльності (на виробництві, підприємстві, в установі, фірмі тощо); частота заходів з підвищення професійно-виробничої/технологічної кваліфікації; рівень підвищення професійно-виробничої/технологічної кваліфікації;

б) для майстрів виробничого навчання: кількість/відсоток майстрів виробничого навчання, які мають попередній досвід роботи на підприємствах галузі з професій, за якими готують кваліфікованих робітників; рівень і якість виробничого досвіду роботи; рівень співпраці з підприємствами з метою підвищення технологічних навичок.

Інструментами підкомпонента “Професійно-практичне вдосконалення” доцільно, на наш погляд, визначити:

а) для педагогів: отримані після навчання свідоцтва, сертифікати; опитування рівня задоволення учнів/випускників;

б) для майстрів виробничого навчання: наявність записів у трудовій книжці про роботу на виробництві; звіти майстрів виробничого навчання; результати співбесіди з майстрами виробничого навчання; проведення відкритих занять, майстер-класів; відгуки підприємств.

Слід зауважити, що компонент “Диверсифікація професійної освіти і навчання” системи забезпечення якості профтехосвіти має враховувати елемент “Диверсифіковані навчальні програми”, тому передбачаємо кваліфікаційну вимогу: навчальні програми розроблені за співпраці з підприємствами галузі, регулярно переглядаються представниками роботодавців і відповідають національним стандартам. Індикаторами до неї можуть бути: кількість і відсоток навчальних програм, розроблених із залученням роботодавців; рівень залучення представників підприємств галузі; кількість і рівень переглядів навчальних програм представниками роботодавців, відповідність державним вимогам і наявність відповідних ліцензій або дозволів. Інструментами оцінювання компонента “Диверсифікація професійної освіти і навчання” визначаємо: навчальні плани й навчальні ресурси; протоколи зустрічей з представниками галузі, засідань ГФР, кореспонденцію з підприємствами галузі; протоколи зустрічей з представниками галузі, засідань ДК, національні кваліфікаційні стандарти; навчальні плани й навчальні матеріали.

Це можна забезпечити завдяки внесенню відповідних змін до варіативної частини навчальних планів, зміні підходів до планування змісту навчальних програм, викладанню фахово орієнтованих навчальних дисциплін, проведенню виробничого навчання й навчання на виробництві. Забезпечення участі роботодавців, їх організацій та об’єднань у навчальному процесі ПТНЗ з метою вдосконалення навчальних програм, розробленні та погодженні державних стандартів з конкретних професій, кваліфікаційних характеристик тощо визнано ключовим завданням системи профтехосвіти.

З урахуванням того, що компонент “Залучення роботодавців до управління розвитком ПТНЗ” системи забезпечення якості ПТО має враховувати декілька елементів, зокрема: запровадження громадсько-державного управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, інтеграцію навчального процесу в ПТНЗ з виробничими технологіями; здійснення аналізу ринку праці, – нами запропоновано перелік кваліфікаційних вимог (встановлено причини та чинники, що безпосередньо впливають на формування диспропорцій у сфері зайнятості; створено на базі ПТНЗ навчально-практичні центри нових виробничих технологій; здійснено виробниче навчання учнів у цехах і навчальних дільницях підприємств, організацій роботодавців; співпраця з європейськими виробничими структурами).

Індикаторами до цього компонента встановлено: кількість/відсоток опитаних представників підприємств, замовників робітничих кадрів; рівень залучення роботодавців до дієвої співпраці; кількість і рівень переглядів навчальних програм представниками галузі; кількість учнів, що проходять виробниче на-

вчання в цехах і навчальних дільницях підприємств; кількість профорієнтаційних заходів; рівень залучення альтернативних фінансових та матеріальних ресурсів. Інструментами оцінювання компонента “Залучення роботодавців до управління розвитком ПТНЗ” визначаємо: проведення вибіркового обстеження підприємств; анкети, опитувальні листи, протоколи телефонного опитування; майстер-класи; короткотермінові курси з підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації за профілем навчання; зустрічі з висококваліфікованими робітниками; екскурсії на підприємство-замовник кадрів, проведення професійної орієнтації молоді; ознайомлення з досвідом, зустрічі з іноземними колегами, круглі столи, стажування педагогічних працівників.

Висновки. Критеріями ефективності системи управління розвитком ПТНЗ є економічні показники та показники якості освітніх послуг. Саме тому характеристика конкурентоспроможності надає можливість сформулювати основні дії щодо вдосконалення системи управління розвитком ПТНЗ: визначення на підставі вхідних параметрів цільової орієнтації системи управління розвитком; розробка системи показників, що визначають ефективність функціонування системи кожного об’єкта й рівня управління; розробка механізмів управління, що мають бути реалізовані для досягнення запланованих показників сталої конкурентоспроможності.

Результати дослідження підтверджують, що застосування технології індикаторно-інструментального оцінювання ефективності управління розвитком ПТНЗ є дієвим. Запропонований нами індикатор “Удосконалення управління розвитком ПТНЗ” включає компонент “Диверсифікація професійної освіти і навчання”, складовою якого є “Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ”, що включає підкомпонент “Професійно-практичне вдосконалення”. Методологія цього дослідження була зорієнтована нами на аналіз, визначення умов та шляхів розвитку ПТНЗ і потребувала створення багатокомпонентної моделі управління його розвитком, що базується на пріоритетних формах організації процесу управління розвитком з урахуванням реальних обставин регіонального ринку праці.

Список використаної літератури

1. Збірка інформаційно-аналітичних матеріалів (за підсумками роботи українсько-канадського проекту “Децентралізація управління професійним навчанням в Україні”). – К. : АртЕк, 2009. – 256 с.
2. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII) ’03. – С. 108–116.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження індикаторів ефективної діяльності та методичних рекомендацій щодо їх впровадження” від 02.02.2009 р. № 55.
4. Сергеева Л.М. Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / Л.М. Сергеева, Г.Г. Русанов, І.В. Ілько ; за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Сергеевої. – К. : Стіс Плюс, 2008. – 96 с.
5. Тютрин В.И. Индикативно-рейтинговая модель управления региональной системой образования / В.И. Тютрин // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 10. – С. 16–17.
6. Щербак О.І. Вивчення стану працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів / О. Щербак, Л. Щербак, Л. Голік // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 1. – С. 34–38.

7. Monitoring the Standards of Education. Papers in Honour of John Keeves / ed. by A.C. Tuijman, T.N. Postlethwaite. – Pergamon, 1994. – P. 48.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2014.

Сергеева Л.М. Технология оценки эффективности деятельности профессионально-технического учебного заведения

В статье обоснована актуальность проблемы качества профессионального образования и обучения в современной теории и практике профтехпедагогике. На основе зарубежного и отечественного опыта применения технологий оценки эффективности деятельности ПТУЗ определены четыре группы индикаторов, обращено внимание на компонент “Совершенствование управления развитием ПТУЗ” и предложено учитывать несколько элементов, в частности: специально организованное обучение руководящих кадров по вопросам инновационных подходов к экологически направленному управлению развитием ПТУЗ; разработку и эффективное внедрение бизнес-планирования, привлечение работодателей к управлению развитием ПТУЗ; мониторинг эффективности и качества деятельности педагогического коллектива ПТУЗ. Предлагается ввести новый индикатор “Совершенствование управления развитием ПТУЗ”.

Ключевые слова: мониторинг, индикатор, критерии эффективности, профессиональное образование и обучение.

Sergejeva L. Technology of evaluating the effectiveness of vocational training institutions

The article deals with the important issue of quality of vocational education and training within the context of modern theory and practice of vocational pedagogy. The capacity of the vocational education and training system is considerably lower than the requirements of modern industry thus creating the need to examine not only quantitative but also qualitative indicators of training skilled labour, identifying the correlation between labour demand and supply and making the regional educational services sector more flexible.

During the recent years monitoring has become a stand-alone area of research and management activity and has become an effective instrument that allows examining various components of management and achieving key planning objectives. Implementation and utilization of new instruments will allow management to obtain timely information, which will in turn support the development and implementation of strategies and decisions for monitoring the quality of vocational education and training and decentralizing its management. The identified indicators ensure that a quality characterization of the object is obtained as well as provide a general evaluation for further analysis of the education policy.

Considering Ukrainian and international practice in evaluating the effectiveness of vocational training institutions, we have identified four groups of indicators. The article also stresses that the component “Improvement of vocational training institutions’ management” has to take into account several elements, primarily: special training programs for management on innovative approaches to environmentally sustainable institutional management; development and effective implementation of business planning; involvement of employers and other social partners to managing the development of vocational training institutions; monitoring the efficiency and quality of teaching staff in vocational training institutions.

The proposed indicator “Improvement of vocational training institutions’ management” includes a component “Diversification of vocational education and training”, which in turn includes “Improvement of VET institutions’ management and teaching staff qualifications” with a further subcomponent “Practical professional upgrading”. The key criteria of an effective system of managing VET institutions’ development are economic indicators and those related to the quality of educational services. The author also stresses that application of such approaches of evaluating effectiveness of VET institutions bring positive outcomes.

Key words: monitoring, indicator, effectiveness criteria, vocational education and training.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СПЕЦКУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОГО ПОШУКУ” ЯК СКЛАДОВОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено особливості й основні підходи до реалізації експериментального спецкурсу “Технологія наукового пошуку” як складової практичної підготовки майбутніх педагогів. Виокремлено та досліджено основні чинники цього впливу. Визначено та проаналізовано складові спецкурсу як чинника системного впливу на ефективну пошуково-дослідницьку діяльність майбутніх педагогів.

Ключові слова: експериментальне навчання, спецкурс, науково-дослідна робота, майбутній педагог, вищий навчальний заклад.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до людини й освіти. Виникає необхідність спрямування навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти на пошуки інноваційних шляхів розвитку творчої особистості українського вчителя. В умовах сьогодення актуальності набуває проблема дослідницької продуктивної підготовки студентів, одним із провідних завдань якої стає формування відповідних умінь у майбутніх педагогів.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема організації науково-дослідної роботи студентів посідає значне місце в педагогічній теорії і практиці, є предметом досліджень С. Амеліної, В. Андреева, О. Білостоцької, С. Беляєва, А. Воробйова, П. Горкуненка, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, Г. Кловак, М. Князян, В. Кулешової, В. Майбороди, О. Микитюка, О. Миргородської, Т. Мишковської, О. Набоки, В. Прошкіна, О. Рогозіної, М. Сомбаманії, Л. Султанової, М. Фролової, В. Шейко та ін.

Мета статті – розкрити основні підходи до реалізації експериментального спецкурсу “Технологія наукового пошуку” як складової практичної підготовки майбутніх педагогів.

На нашу думку, пріоритетним і найскладнішим завданням пошуково-дослідницького етапу (на V курсі) постає методичне забезпечення процесу *перетворення потреби майбутнього педагога у здійсненні дослідницького підходу до професійної діяльності на його життєву цінність.*

За нинішніх умов стає дедалі очевиднішою зміна ціннісних аспектів професійного навчання. На думку В. Морозова, був час, коли школу, а отже, практику навчання й виховання, протиставляли науці, власне науковому дослідженню. Вважали, що наука здійснює безперервний пошук, бореться проти будь-якої рутини, що тільки їй притаманні творчі засади, а школа, натомість, бере лише усталене та перевірене, тобто те, що не підлягає сумніву, отже, є інституцією консервативною. Але практика доводить, що ця суперечність певною мірою штучна і що саме дослідницький компонент зближує науковий пошук та навчально-виховний процес, саме він стимулює творчий підхід у

практичній діяльності, а це сприяє науковій творчості. Тому в освітній практиці особливого значення набувають дослідницькі компоненти, які поступово стають дуже важливим складником педагогічної діяльності кожного вчителя. Звичайно, в такому разі ми маємо говорити про те, що педагогічне дослідження, яке здійснює вчитель, є свідомим цілеспрямованим пошуком способів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, теоретичних та емпіричних методів.

Безперечно, таке дослідження спрямоване на здобуття вчителем нових знань з метою успішної педагогічної діяльності, на відміну від науково-педагогічного дослідження, спрямованого на здобуття нових знань у науці. Хоча варто зауважити, що дуже часто творчий учитель не просто здобуває у процесі дослідження нові знання для себе, інколи ці знання стають відкриттями для науки. Такий учитель зазвичай працює на високому науково-педагогічному рівні, і його педагогічну діяльність можна справді назвати науковою. Такими творчими учителями-практиками є А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, С. Логачевська та інші, які стали не лише педагогами, а й науковцями.

Учитель, який постійно використовує науково-дослідну роботу в педагогічній діяльності, визріває для примноження професійного потенціалу. Йому часто доводиться узагальнювати і свій досвід, і досвід своїх колег або навіть цілого вчительського колективу. Творчий учитель завжди прагне впровадити щось нове, перевірити це на практиці, щоб отримати достовірні дані про результати свого впровадження. У такому разі він безпосередньо включається у власне дослідницьку діяльність.

Цілком природно, що перед педагогом, який розпочинає науковий пошук, постає багато запитань [4, с. 40]:

- Що означає бути дослідником?
- Чи кожний здатен на це?
- Які особистісні риси мають бути притаманні досліднику та які знання й уміння йому потрібні?

Сучасні дослідники звертають увагу на те, що вже давно виникла гостра потреба в підготовці педагогів, які в усьому виявляють ініціативу, є справжніми дослідниками в найновішому значенні цього слова.

Відомий в Україні та за її межами психолог І. Русинка констатує: “Люди, які збираються жити в еру інформаційних технологій і цікавляться найновішими досягненнями в науці й технологіях, – це не та маса, яку легко можна змусити займатися нудною працею. Те, що ми здатні вбачати абсурд у багатьох нинішніх традиціях і установах, що міцно заволоділи свідомістю суспільства, свідчить про наше поступове позбавлення від бездумного автоматизму й небажання жити в тій системі координат, яка давно вже перестала відповідати нашим індивідуальним запитам і можливостям”. Далі додає: “Отож, щоб вирвати людину з цієї хибної системи координат, треба різко змінити понятійний апарат і вийти за межі пов’язаних стереотипів, учити особистість демонструвати напружені розумові і духовні зусилля, вивільнитися від звичних розумових схем, які обмежують здобуття нею нового досвіду, і найголовніше – навчати її думати

не випадковими аналогіями, асоціаціями і хибними образами, а чітко зрозумілими науковими поняттями, які адекватно відображають реальність” [5, с. 45].

На нашу думку, одним із можливих способів радикально змінити стан справ у цій сфері є *переорієнтація освітньої стратегії вищої школи*, її навчально-виховного процесу на *радикальні зміни в професійній підготовці вчителя*, де важливу роль покликана відіграти переорієнтація традиційної системи організації науково-дослідної роботи студентів педагогічних університетів, спрямування її (організації) на зміну наявних професійних цінностей.

Творче ставлення вчителя до педагогічного знання утворює психосоціальну основу використання із цією метою сучасних методів наукових досліджень, у процесі якого вчитель сам повинен стати причиною власної зміни. Деякі дослідники справедливо зауважують, що саме в такому творчому самоперетворенні полягає сенс генеративної дидактики дослідницького типу [2, с. 618–619].

Переконані, що тільки динамічна зміна себе, свого мислення робить можливим самоформування й набуття майбутнім учителем динамічної компетентності, яка забезпечує професійну успішність, нововведення, прогнозування змін і їх оригінальність, формує налаштованість на пошук, досягнення й відстоювання істини, тобто на сильні етичні джерела, які є моральними основами педагогічної професії.

Подібні концептуальні підходи знаходимо в російських дослідників щодо перетворення соціуму. О. Карпов, зокрема, доводить, що, “поєднуючись із пізнавальною ініціативою, пізнавальною самоорганізацією і творчою продуктивністю, “етика істини” здатна стати активним перетворювачем начал сучасного соціуму” [1, с. 15].

Єдність морального життя вчителя та його професійної діяльності найвиразніше виявляється в прийнятті ним концепції вищого рівня професійних цінностей і домагань, зокрема у виникненні оптимального наукового стилю професійного самовиявлення, проектуванні свого ціннісного самовизначення й життєздійснення.

Таку ціннісну орієнтацію майбутнього педагога в нашому експерименті на V курсі ми формували, спираючись на принципи когнітивної інструменталізації знань (пізнавальну гнучкість навчання, що приводить до когнітивної різноманітності в студентському колективі, пізнавальну генеративність, когнітивне розмаїття особистостей, соціокультурну взаємодію), здійснюючи синхронізацію з культурним і професійним майбутнім.

Ми враховували при цьому й те, що всі науково-методичні підходи мають межі свого застосування. Тому пріоритетною метою пошуково-дослідницького етапу (V курс) вважали пошук засобів, які б сприяли примноженню успіхів студентів у максимальному розкритті власних сил, і цей успіх *перетворював* би потреби майбутнього вчителя здійснювати пошуково-дослідницький підхід до своєї професійної діяльності в його життєву цінність. Йдеться про організацію такого *освітнього локусу студентської дослідницької діяльності*, що є стрижнем професійної підготовки майбутнього вчителя, цілеспрямованого його навчання та виховання під кутом зору становлення спеціалізованого сегмента дослідницької освіти на основі досягнень педагогічної науки.

У руслі цієї дослідницької програми ми акцентували основну увагу на формуванні особливого дослідницького інтелекту особистості майбутнього вчителя на останньому курсі професійного навчання.

Саме такий підхід до розуміння природи методичного використання науково-дослідної роботи в професійній підготовці педагогів покладено в основу спецкурсу “*Технологія наукового пошуку*”, підготовленого автором. Запропоновані спецкурси в кінцевому результаті мали сприяти інтенсивному пошукові “наукового світу”, в якому кожен індивід почувався б комфортно й захищено та водночас мав би можливість сповна реалізувати закладений у ньому творчий потенціал.

Отже, нами здійснена спроба використання інноваційного підходу до створення освітнього середовища активно-пошукового характеру, що має допомогти повною мірою активізувати теоретичні міркування у сфері майбутньої професійно-педагогічної діяльності; сприяти закріпленню стійких мотивів щодо впровадження основ науково-дослідницької діяльності; допомогти в досягненні психологічної свободи студентів у здійсненні науково-дослідної роботи; сприяти пошуковій активності студента як основній рушійній силі особистісно-професійного розвитку та саморозвитку.

Тому дослідна програма спецкурсів передбачала знайомство з методологічними засадами дослідження; особливостями організації праці в процесі наукового дослідження; видами та правилами оформлення наукових публікацій; загальними характеристиками магістерської роботи, вимогами до неї, її структурою й послідовністю виконання; загальними вимогами до науково-виробничої практики та стажування: визначення мети, завдань, змісту, основних видів діяльності під час її проходження; специфікою організації та проведення науково-дослідницької роботи в процесі викладання навчальних дисциплін; сутністю прийомів самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю тощо.

Н. Хілл, автор популярних книг про те, як досягти успіху в житті, наголошував, що успіх не буває випадковим, його досягають, засвоюючи та застосовуючи закони, так само незмінні, як і закони всесвітнього тяжіння. Знання законів того, як відбуваються процеси розв’язання педагогічних ситуацій і завдань засобами науково-дослідної роботи, сприятиме прирощенню особистістю наукового досвіду, яке слід розуміти як глибоку переконаність у здатності реалізовувати свої істинні бажання, досягати головної мети в житті і в обраній професійній сфері.

Відомо, що мозок кожної людини реагує так, як йому підказують знання, закладені в нього, а мотиви, що покликані обґрунтувати її поведінку, людина підшукує пізніше. Ураховуючи цей факт, ми намагалися наповнити програму спецкурсу таким масивом знань, який сприяв би прокладанню у свідомості нових шляхів мислення і сприйняття, що робить можливим вивільнення особистості з “кайданів” старих уявлень, допомагає їй докорінно змінити своє ставлення до всього, що її оточує, – зрештою, воно дає змогу по-іншому міркувати про природу виникнення тих чи інших педагогічних ситуацій.

Основні форми занять спецкурсів – лекції та практичні заняття, під час яких особливу увагу ми приділяли формуванню й закріпленню навичок організа-

ції розумової праці й життєдіяльності з позицій збереження здоров'я та раціональної організації власного часу. Лекції та семінарські заняття забезпечували поєднання науково-дослідної роботи студентів з їхньою навчальною діяльністю.

Логіка побудови лекційних та семінарських занять передбачала низку умов, які мали сприяти усвідомленню студентами суспільної значущості набутих знань і перетворення їх на особистісно значущі за допомогою застосування проблемно-пошукового методу пізнання. Уже на етапі планування та розробки матеріалу занять у їх зміст включалися елементи, що стимулюють формування інтересу студентів до навчальної дисципліни та процесу пізнання загалом.

Форми навчальних занять ми обирали таким чином, щоб студент бачив можливості своєї участі в процесі відкриття нових знань. Цьому сприяло створення проблемних ситуацій, постановка пізнавальних завдань, залучення студентів до підготовки та подальшого проведення певних пошуково-дослідницьких дій безпосередньо на лекціях і семінарах. Необхідною умовою було й передбачення у змісті навчального матеріалу запитань, що потребують поглибленої самостійної роботи студентів.

Програма спецкурсу "*Технологія наукового пошуку*" включала вивчення таких тем:

1. Наука і наукове пізнання. Дослідження як відкриття нового знання. Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень.

2. Джерела та умови дослідницького пошуку. Специфіка наукового дослідження. Поняття про логіку дослідження.

3. Методологічний апарат дослідження. Функції дослідника. Глобальні, інтеграційні тенденції розвитку наукових досліджень і формування нової методологічної культури науки.

4. Методика й техніка досліджень у педагогічних науках. Зміст методичної структури педагогічного дослідження.

5. Інформаційне забезпечення наукової роботи. Сутність і види науково-технічної інформації. Методи пошуку та збору наукової інформації. Аналіз та інтерпретація інформації. Організація роботи з науковою літературою. Форми обміну науковою інформацією.

6. Комп'ютерні технології в наукових дослідженнях. Поняття автоматизованої системи обробки інформації (АСОІ). Сучасні комп'ютерні технології та Інтернет у педагогічних дослідженнях. Математичне моделювання в науковій роботі.

7. Організація дослідно-експериментальної роботи (психолого-педагогічне дослідження; вивчення передового педагогічного досвіду; експеримент і його види; статистичні методи; логічні процедури). Технологічні підходи до науково-дослідного процесу.

8. Узагальнення й аналіз результатів (інтерпретація, достовірні й артефактні висновки, апробація результатів дослідження, оформлення результатів).

9. Методика підготовки й оформлення курсових і магістерських робіт (поняття, загальна характеристика та вимоги до курсових і магістерських робіт; основні етапи підготовки робіт; структура та технічне оформлення курсових і магістерських робіт; підготовка до захисту та захист робіт).

10. Методика написання есе, тез доповідей та наукової статті.

11. Творча діяльність у педагогічному процесі. Ознаки творчої педагогічної діяльності сучасного вчителя. Пошукова активність як основа творчості. Креативність як інтегральна категорія дослідницької діяльності.

12. Дослідження як технологія навчання. Історія виникнення технології навчання. Комплекс вимог до дослідницької технології. Рівні дослідницького навчання. Сутність дослідницького підходу у процесі навчання учнів.

13. Мала академія наук – шлях школярів до дослідницького, пошукового способу мислення.

14. Організація науково-дослідницької діяльності педагога в освітньому закладі. Види дослідницької діяльності вчителя-практика. Інновації в організації пошуково-дослідницької діяльності педагогів як необхідність в умовах освітніх змін. Шляхи підвищення ефективності інноваційної діяльності вчителя.

Так, вивчення теми “Наука і наукове пізнання” передбачало знайомство студентів педагогічного університету з історичними етапами становлення й розвитку науки, особливостями сучасної науки, різними формами пізнання та їхньою сутністю. На заняттях у майбутніх фахівців формувалися знання про роль науки в житті людини, сутність педагогічної науки, відмінності між науковим пізнанням дійсності та повсякденним, з’ясовано структуру пізнавального процесу. Особливу увагу було зосереджено на з’ясуванні сутності психолого-педагогічного дослідження, його предметної спрямованості.

На практичних заняттях студентам пропонували такі типи завдань:

- сформулювати визначення понять (за необхідності звернутися до тлумачного словника): “авторитарний”, “гуманізація”, “інтуїція”, “мистецтво”, “концепція”, “мобільність”, “обґрунтування”, “потенціал”, “принцип”, “регламентація”, “статус”, “вимога”, “уніфікація”; ввести їх у речення;

- скласти пари чи групи понять, об’єднавши їх за будь-якою ознакою;

- підготувати відповіді на запитання: “У яких напрямках відбуваються зміни в сучасній освіті?”, “У чому полягає розбіжність понять “якість знань” та “якість освіти”?, “Назвіть дві основні форми пізнання”, “Доведіть, що навчальна діяльність є формою пізнання” тощо;

- знайти помилки в наведених формулюваннях тощо.

Під час опрацювання теми “Методологічний апарат дослідження...” у процесі розгляду питання формування нової методологічної культури науки було наголошено на методології як системі принципів і засобів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності в будь-якій галузі знань, у тому числі й педагогічній. Студентів знайомили зі специфікою педагогічної діяльності, цілями діяльності педагога-дослідника та вченого, особливостями досліджень у практичній і науковій педагогічній діяльності.

Вивчення теми курсу “Методика й техніка досліджень у педагогічних науках” слугувало формуванню у студентів уявлень про зміст методичної структури педагогічного дослідження: підготовчий період дослідження та його складові, критерії відбору дослідницької проблеми, аналіз логічної обґрунтованості, змісту та праксеологічний аналіз досліджуваної проблеми;

вправи на зародження елементів нової професійної думки, організація процедури впорядкування оцінки наукового пошуку тощо.

При цьому студенти знайомилися також зі змістом науково-дослідницької роботи, яка визначає і її внутрішню структуру. Загальна методика виконання науково-дослідницької роботи включає низку таких компонентів:

- 1) постановка проблемно-пошукової ситуації, визначення завдання дослідження;
- 2) усвідомлення дослідницького завдання, його мети;
- 3) формулювання кінцевої і проміжної мети в дослідницькому завданні;
- 4) аналітичний огляд теоретичних та експериментальних досліджень з питання, що розглядається, аналіз фактів, їхніх зв'язків і відношень, а також умов та методів вирішення завдань подібного типу;
- 5) висунення припущення, формулювання робочої гіпотези вирішення завдання;
- 6) вибір методів та методик дослідження, планування й організація експерименту;
- 7) вирішення дослідницького завдання, його виконання шляхом теоретичного обґрунтування та доведення гіпотези;
- 8) практична перевірка правильності вирішення дослідницького завдання, проведення експерименту, спостереження;
- 9) систематизація результатів експериментальних досліджень;
- 10) аналіз і узагальнення отриманих результатів дослідження, формулювання висновків, оцінювання теоретичного та прикладного значення наукових результатів.

За основу було взято ідею одного із засновників проблемного навчання І. Лернера, який назвав важливі етапи наукового дослідження: визначення (усвідомлення) мети дослідження; встановлення об'єкта вивчення; дослідження того, що відомо про об'єкт дійсності, його елементи та зв'язки між ними; постановка проблеми; визначення предмета дослідження; висунення гіпотези; побудова плану дослідження; здійснення намальованого плану, який коригується у процесі дослідження; перевірка гіпотези; установлення значення знайденого вирішення обраної проблеми для розуміння об'єкта в цілому; визначення сфер і меж застосування знайденого рішення [3].

Тому під час семінарських занять пріоритетними темами обговорення були такі: особливість методики педагогічного дослідження; характеристика процедури, вимог, критеріїв успішності; теоретичні методи наукових досліджень у педагогіці (спостереження, вивчення досвіду, продуктів діяльності, інтерв'ю й анкетування, експеримент; апробація результатів дослідження).

Узагальнюючи досвід найефективнішого використання прийомів підготовки майбутніх педагогів до успішного розв'язання педагогічних ситуацій і завдань засобами науково-дослідної роботи, розвитку їх професійних здібностей, наведемо ті методичні способи досягнення зазначеної мети, які мали виключне значення у процесі викладання спецкурсу:

– обрати серед перелічених можливі об'єкти психолого-педагогічного дослідження: учень, навчально-виховний процес, навчання першокласників читання, позаурочна та культмасова робота, пам'ять, виховання тощо;

– визначити предмет дослідження, якщо об'єктом є: навчання молодших школярів розв'язання простої задачі; формування естетичного досвіду в учнів; пізнавальна діяльність школярів на уроках географії; дослідницьке навчання старшокласників;

– використовуючи слова та словосполучення, сформулювати теми дослідницьких робіт: умови, підлітки, взаємодія вчителя та учнів, пізнавальна активність, розумовий розвиток, шляхи, саногенне мислення, креативність, методика навчання, толерантність, компетентнісний підхід, особливості, вихователь та вихованці, проблема, аудіювання, підліток, формування, особистісно орієнтований підхід, позакласна робота, інтенсифікація навчання, вплив, шляхи його подолання, гуманізація, інтелектуальна взаємодія, класний керівник;

– сформулювати тему наукового дослідження, спираючись на запропоновану мету: а) виявити та обґрунтувати особливості адаптації молодших школярів до навчальної діяльності в умовах школи-ліцею; б) вивчити роль казки в моральному вихованні школярів; в) обґрунтувати механізми стимулювального навчання школярів на уроках математики; г) розробити та експериментально перевірити методику формування наукового світогляду в учнів на уроках фізики;

– проаналізувати наведені фрагменти з дипломної роботи “Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності”, простежити відповідність змісту роботи зразку (логічній структурі дослідження); проаналізувати коректність формулювання наукового апарату психолого-педагогічного дослідження тощо.

Основою дієвості цих методичних підходів є наявність механізмів створення в мотиваційній сфері майбутніх педагогів домінанти вищого порядку – такої місії життя майбутнього вчителя, яка сприятиме перетворенню потреби у здійсненні пошуково-дослідницького підходу на професійно-життєву цінність. Але все, що відбувається під час професійної підготовки, вибудовується фахівцями з актуалізованого в пам'яті певного досвіду діяльності майбутнього педагога.

Під час опрацювання теми “Інформаційне забезпечення наукової роботи” відбувалося знайомство студентів із сутністю й видами науково-технічної інформації, методами пошуку і збору наукової інформації, її аналізом та інтерпретацією. Робота майбутніх педагогів спрямовувалася на збагачення їхнього дослідницького досвіду в процесі раціональної організації виконання цілісних професійних вправ, що приносять задоволення як своєрідну винагороду за новизну підходу до своєї майбутньої професійної діяльності.

Під час семінарських занять майбутні педагоги як під керівництвом викладача, так і самостійно знаходили відповіді на такі запитання:

- Де можна відшукати вихідну інформацію, досліджуючи педагогічні проблеми?
- Яким має бути інформаційний пошук?

- Які інститути й організації в Україні здійснюють централізований збір і обробку інформації основних елементів опублікованих документів?
- Для чого використовуються і чим відрізняються банк даних, база даних, база знань?
- Що являє собою стадія попередньої підготовки інформації до опрацювання?
- Яким вимогам має відповідати процедура інтерпретації даних?
- Яку користь дає вивчення наукової літератури?
- На які етапи доцільно поділити процес роботи з науковою літературою?
- Які властивості мають наукові факти?
- Яких правил треба дотримуватися при цитуванні літератури?
- Які існують форми обміну науковою інформацією?

Особливе значення при цьому надавалося колективному обміну інформацією, яку ми добирали з метою пробудження та актуалізації особистісних інтелектуальних надбань студентів засобами емоційно вражаючих запитань-роздумів і відповідей, спонукання їх до ґрунтовного аналізу педагогічних ситуацій і завдань. Наведемо декілька актуально-перспективних тем, які нами було запропоновано майбутнім учителям у процесі дослідження:

- “Педагогічна наука “розгубилася” у розв’язанні складних проблем нового соціуму. Що це означає?”;
- “Ми ще ніколи не володіли таким обсягом інформації, але зустріли тип науковця, якого ще не бачила історія: він знає лише одну науку і навіть у цій науці знає тільки одну маленьку ділянку, навіть пишається цим. Чи може педагогічна наука бути суто дисциплінарною? Що означає сьогодні термін “мислити нелінійно” в умовах, коли формується людина як планетарний суб’єкт?”;
- “Що означає шлях учителя в науку, звернення до науки як шлях до самого себе, відкриття себе?”;
- “Хто з вас може переконливо сказати, що без наукового мислення можна успішно вирішити такі суперсучасні й красиві педагогічні завдання: “Розвивальне навчання”, “Формування у дітей творчого мислення”, “Технології повного засвоєння”, “Управління якістю освіти?”;
- О. Бісмарку належать крилаті слова, які він сказав у тяжкі для власної країни часи: “Дайте мені три тисячі класних учителів, і я вам побудую нову Німеччину”. Яких учителів О. Бісмарк мав на увазі?

Висновки. Отже, розглядаючи організацію науково-дослідної роботи майбутніх педагогів як органічну єдність цілеспрямованих, планомірних, екофасилітативних дій, спрямованих на ознайомлення з напрямками та діями майбутнього педагога-дослідника, ми організовували тренінги на вправління й зародження елементів нової науково-професійної думки, прирощення досвіду раціонального самозмінювання, надбання власного енергетично-творчого потенціалу, що приносить задоволення як у процесі фахової підготовки, так і в майбутній професійній діяльності.

Тому в умовах сьогодення пошуково-творча діяльність майбутнього педагога наповнюється новим змістом і стає різновидом його особистісної самореалізації. Поглиблюючи ці ідеї, ми дійшли висновку, що саме ставлення

й інноваційний підхід до вибору змісту науково-дослідної роботи студентів необхідно постійно селективно осучаснювати й оновлювати як викладачам, так і студентам. Це та тенденція, яка вже стала незворотною. Вона вимагає створення й розвитку умов для самореалізації студента в науковій творчості в єдиному навчальному, виховному й науковому процесі відповідно до його здібностей і потреб.

Список використаної літератури

1. Карпов А.О. Метод научных исследований vs метод проектов / А.О. Карпов // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 14–25.
2. Карпов А.О. Общество знаний: слабое звено / А.О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – 2010. – Т. 80. – № 7. – С. 616–623.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
4. Морозов В. Педагогічний процес як просвітництво і дослідницька діяльність / В. Морозов // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 36–41.
5. Русинка І. Роль курсу “Психології” у підготовці студентів до успішної професійної діяльності / І. Русинка // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 42–51.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2014.

Сущенко Л.А. Особенности реализации экспериментального спецкурса “Технология научного поиска” как составляющей практической подготовки будущих педагогов

В статье освещаются особенности и основные подходы к реализации экспериментального спецкурса “Технология научного поиска” как составляющей практической подготовки будущих педагогов. Выделены и исследованы основные факторы данного воздействия. Определены и проанализированы составляющие спецкурса как фактора системного влияния на эффективную поисково-исследовательскую деятельность будущих педагогов.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, спецкурс, научно-исследовательская работа, будущий педагог, высшее учебное заведение.

Sushchenko L. Features implementation of the pilot course “The technology of scientific research” as component of the practical training of future teachers

The article highlights the features and main approaches to implementation of the pilot course “The technology of scientific research” as part of the practical training of future teachers. Identified and investigated the main factors of this impact. Identified and analyzed as a factor constituting a special course systemic impact on the effective search and research activities of future teachers.

Proven to be one of the possible ways to radically change the situation in this area is a reorientation of the educational strategy of the higher school, its educational process on the radical changes in the training of teachers, where an important role to play reorientation of the traditional system of organization of research work of students of pedagogical universities, its direction (organization) on the modification of existing professional values.

Is accented by the fact that only dynamic change yourself, your thinking makes it possible to self-formation and acquisition of its dynamic future teacher competence, providing professional success, innovation, forecasting changes and their originality, forms the mood for searching on the achievements and upholding truth, that is to strong ethical sources that make up the moral foundations of the teaching profession.

Key words: experiential learning, special courses, research work, a future teacher, institution of higher education.

ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗМІНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ НОВОГО ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничної галузі. На основі результатів аналізу наукової літератури визначено й обґрунтовано особливості парадигмальних змін та їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників.

Ключові слова: педагогічні парадигмальні зміни, професіоналізм, майбутній інженер, залізничний транспорт, професійна підготовка.

Людство переживає принципово новий етап в історії своєї цивілізації, особливості якого визначають глобалізація, становлення й розвиток постіндустріального суспільства, інформатизація всіх сфер життєдіяльності та використання високих технологій. За цих умов через помилки в підготовці кадрів на різних рівнях професійної освіти значних деформацій зазнає залізничний транспорт, професійна підготовка кадрів для реалій інженерної діяльності.

Тому значення професійної педагогіки як галузі людинознавства, гуманітарного знання про розвиток спеціалістів нової формації входить у загальнокультурний контекст сучасного життя. Воно виявляється як педагогічна культура фахівця, у сукупності соціокультурних і творчих характеристик, у взаємодії й співробітництві, взаєморозумінні, співтворчості, людських цінностях та інтелектуальних здібностях, взаємообміні інформацією, що зумовлює гармонію життя людей, соціальний досвід, стабілізацію й рівень культури суспільства.

Розробці основних положень теорії та методології професійної підготовки фахівців присвячені наукові праці А. Афанасьєва, А. Берга, І. Блауберга, М. Вебера, І. Герчикової, І. Ладенко, О. Столбова, О. Романовського, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хміля, Г. Щокіна та ін.

Науково-теоретичні й організаційно-прикладні основи професійної діяльності достатньо розроблено та висвітлено в працях: Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Козлова, В. Лутая, Л. Макаренка, В. Маслова, В. Олійника, С. Пікельної, Д. Тимохи, Т. Шаргун, Є. Хрикова, Т. Шамової, Є. Ямбурга та ін.

Різні аспекти суб'єкт-об'єктної парадигми професійної підготовки досліджені В. Авер'яновим, Б. Бакуменком, А. Буреґою, В. Гамаюновим, В. Князевим, В. Луговим, В. Малиновським, Н. Нижник, В. Огаренком, О. Скідіним, С. Шевченком та ін.

Найбільш вагомий внесок у дослідження методологічних, науково-теоретичних засад підготовки управлінських кадрів в Україні зробили такі вчені, як М. Білинська, М. Данько, В. Луговий, В. Пономаренко, О. Романовський, Т. Чернишенко, Л. Шипіліна та ін.

Мета статті – висвітлити та обґрунтувати педагогічні парадигми професійної підготовки інженерів залізничного транспорту в сучасній теорії і практиці.

У світовій та вітчизняній практиці професійної підготовки інженерів залізничного транспорту продовжує превалювати не культурологічна, а технократична парадигма, яка виявляється в особливому світогляді, основними ознаками якого є примати засобів над метою, технології цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями, що породжує професійну вузькість.

На думку П. Сауха, кардинальні зміни, які відбуваються в сучасній науці, тісно пов'язані з формуванням нових засад вищої освіти, що зумовлює поворот до особистісної та культурної моделі. Панівна ще й сьогодні професійна модель, незважаючи на свою першорядність, особливо в часи економічних депресій, поступово здає свої позиції. Вона поступається культурній моделі, що робить наголос на освіті як на процесі, суб'єкти якого мають можливість найповніше реалізувати себе, морально вдосконалюватись та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності [7, с. 28]. Відомий філософ має на увазі активне залучення до розв'язання проблеми сучасних знань з педагогіки.

Весь світ користується досягненнями педагогічної науки. Існує навіть поняття “інженерна педагогіка”, що у словниках визначено як “складова частина професійної педагогіки, яка спрямована на підготовку спеціалістів, які реалізують інженерну діяльність, і характеризується специфічними цілями, принципами, змістом, формами організації, методами і засобами навчання. Цим визначається її сутність, межі, об'єкт і предмет. Об'єктом інженерної педагогіки є педагогічна система підготовки інженерних кадрів, а предметом – проектування і реалізація змісту професійної освіти, форм організації, методів і засобів навчання” [4, с. 194].

У ключі такого визначення необхідно переосмислити оцінку кожного професійно-освітнього закладу, загальноосвітнього середовища з погляду його результатів і змін у формуванні особистості спеціаліста-професіонала, його моральної позиції, виявлення та вдосконалення окремих професійних характеристик на основі використання педагогічно обґрунтованих нестандартних методів професійного навчання майбутніх інженерів залізничного транспорту з метою підвищення відповідальності, внутрішніх мотивів і стимулів, високої працездатності, стійкої емоційно-вольової регуляції відповідно до вимог часу.

Упродовж останніх років в Україні сформувалися декілька технічних університетів, які вже сьогодні за рівнем розвитку професійної педагогіки цілком можуть конкурувати з європейськими. Відомою в усьому світі, найпотужнішою науковою школою професійної підготовки інженерних кадрів та управлінської еліти є кафедра педагогіки та психології управління соціальними системами, створена відомим дослідником, доктором педагогічних наук, членом-кореспондентом НАПН України О.Г. Романовським та його пос-

лідівниками в Харківському політехнічному університеті. Такі кафедри створено в університетах економічного, медичного профілю, в класичних університетах. Особливістю цих ВНЗ є “зміцнення зв’язків між професійною освітою, наукою й культурою, створення умов для повноцінної соціалізації студентів через занурення в спеціально спроектоване науково-освітнє культурне середовище, формування високоосвіченого у професійному і культурному плані, гармонійно розвиненого фахівця-інтелігента ХХІ ст.” [2, с. 9].

Із цією метою набирає обертів світовий досвід системної інженерії як принципової основи будь-якої інженерної діяльності й підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних вирішувати завдання системної інтеграції та створення конкурентоспроможних систем.

Член міжнародної ради із системної інженерії INCOSE пояснює потребу у створенні досконалих транспортних та інших систем розвитком науки і технологій, безпрецедентним прогресом інформатики, глобалізацією економіки, інтеграційними процесами у громадянському суспільстві. Вельми актуальною виявилась проблема професійної підготовки системного інженера із системним мисленням та розвиненими у вищому навчальному закладі системними особистісними якостями майбутнього інженера [3]. Г. Акрадов, зокрема, називає такі якості:

- інтелектуальна допитливість, що виражається, перш за все, у здатності та бажанні постійно вчитися нового;
- здатність бачити ціле навіть за наявності безлічі дрібних деталей, що включає, зокрема, вміння не губити основну мету й об’єднувати для розмови на спільну тему вчених, розробників, операторів та інші зацікавлені сторони, незважаючи на зміни, що виникають у життєвому циклі систем;
- здатність до виділення загальносистемних зв’язків і закономірностей, за допомогою яких першокласний системний інженер може допомогти іншим членам команди проекту у визначенні місця їх системних рішень у загальній картині і в роботі над досягненням загальних системних цілей;
- висока комунікабельність – здатність слухати, писати й говорити так, щоб сприяти налагодженню зв’язків між інженерами та менеджерами на основі використання єдиних термінів, процесів і процедур;
- готовність до лідерства і до роботи в команді, що передбачає, зокрема, наявність глибоких і багатосторонніх технічних знань, ентузіазму в досягненні цілей, креативності та інженерного хисту;
- готовність до змін, розуміння їх неминучості;
- пристосованість до роботи в умовах невизначеності та недостатності інформації, зокрема, здатність до тлумачення неповних і суперечливих вимог;
- переконаність у тому, що слід сподіватися на краще, але планувати найгірше; це передбачає, зокрема, постійну перевірку системним інженером деталей, які стосуються забезпечення технічної цілісності системи;
- наявність різноманітних технічних навичок – здатність застосовувати обґрунтовані технічні рішення, що потребує від системного інженера знання багатьох технічних дисциплін на рівні експерта;

- упевненість у собі;
- здатність виконувати розпорядження, спрямовані на реалізацію процесу, а також відчувати, коли в них необхідно вносити зміни [1, с. 44].

А. Писаренко й Н. Репнікова запропонували доцільну сучасну концепцію та модель професійної підготовки й становлення системного інженера, що успішно впроваджується в технічних системах НТУ “КПІ”, де представлено “системну інженерію” як напрям підготовки фахівців у світлі тенденцій та вітчизняних завдань, як цілий освітній напрям. Автори проекту ставлять завдання підготовки кваліфікованих викладачів, які мають, крім досвіду методичної роботи, великий досвід розробки відповідної системи розвитку людських ресурсів, формування управлінської культури в контексті стратегічного менеджменту вищої технічної освіти й формування у студентів лідерських якостей. Тут наявний величезний простір для педагогічних інновацій, до яких технічні університети можуть залучатися вже сьогодні. Вважаємо моральним обов’язком педагогів і представників інших наук консолідуватися навколо професійної педагогіки зі створення розгалуженої системи форм і методів максимальної професійно-творчої самореалізації студентів технічних ВНЗ, закріплення отриманих теоретичних знань у процесі розмаїтості форм розгалуженої мережі позааудиторної діяльності, набуття досвіду духовно-ціннісного самовизначення й самозбагачення.

Але слід зазначити, що до жодної з названих нами педагогічних функцій викладачів ще ніхто й ніколи не готував. У технічних ВНЗ майже всі викладачі, будучи кандидатами й докторами наук, жодного разу не вивчали курсу “Педагогіка вищої школи”, не готувались до виконання фахово-педагогічної діяльності такого масштабу й такої новизни в добу глобалізації, пріоритету особистості, особистісно орієнтованого вузівського педагогічного процесу.

Дослідниця цих проблем О. Ленська засвідчує, що ані обсяг коштів, вкладених в освіту, ані розміри держави, ані показники рівності освітніх можливостей не дають такої жорсткої кореляції з досягненнями навчання, як якість викладацьких кадрів: “Успішні країни досягають високих результатів у навчанні завдяки трьом чинникам: залученню найталановитіших людей до викладацької діяльності, їх ефективному професійному розвитку, що сприяє підвищенню якості освіти; забезпеченню уваги викладачів до кожної особистості” [5, с. 81].

Нас цікавить, яка ж викладацька діяльність найдієвіше впливає на підготовку сучасного інженера залізничного транспорту в наявних соціально-культурних реаліях? Яка кінцева мета викладача технічного закладу?

Конкретизуючи це запитання в плані його емпіричного розв’язання, звертаємо увагу, перш за все, на “принцип домінанти”, який забезпечує не хаотичну активність викладача, а концентрує всі його сили та засоби на вирішенні одного найважливішого й пріоритетного завдання – успіху майбутнього інженера в професійній діяльності.

Утім, професійно-педагогічні потреби викладача технічного ВНЗ часто бувають дуже гіпертрофовані, інколи навіть нереалістичні. Без педагогічних знань викладач не завжди може збагнути особливості викладання свого пре-

дмета сьогодні порівняно з тим, що буде завтра в новому соціально-технічному просторі.

Новий світ залізничного транспорту надто відрізняється від того, до чого викладач звик, чим постійно жив, що закриває перспективу, здатність переродитися професійно й духовно з тим, щоб успішно реалізуватися як успішній і здатній до інновацій людині. У такій ситуації необхідно саморозвиватися. Відомий в Україні психолог І. Русинка пропонує такі найголовніші характеристики – завдання сучасного викладача:

- акумулювати знання про предмет викладання на основі творчого мислення й уяви;
- чітко розрізняти своє “Я” і “Не Я”, здійснюючи самопізнання, вивчати й досліджувати самого себе;
- зважувати особисті мотиви, приймати вольові рішення, беручи до уваги перебіг подій, вносити у свою діяльність корективи;
- змінювати певну наявну раніше спрямованість на свідомі професійні пошуки та проектування своєї діяльності в іншому режимі, враховуючи оцінку самим собою існуючої ситуації за якісно визначеного докорінно іншого ідеалу;
- не перебувати в полоні своїх минулих звичок, стереотипів поведінки й упереджених думок;
- програмне й науково-методичне забезпечення бажаної індивідуальної моделі розвивальної викладацької діяльності і свого “Я” з поступовим відривом від сталого сприйняття і концептуальних позицій;
- здатність викладача придумувати щось принципово нове в професійній підготовці завтрашнього інженера залізничного транспорту тощо [6, с. 52].

Зважаючи на це, виникає необхідність проаналізувати, яким педагогічним парадигмам віддавати перевагу у професійній підготовці майбутнього інженера залізничного транспорту.

У сучасній педагогічній науці термін “парадигма” визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які беруть за зразок розв’язання проблеми. Існує безліч класифікацій парадигм, але всі розглядають парадигму як сталий, звичний погляд, зразок вирішення професійних проблем:

1. Новий викладач вищого залізничного навчального закладу покликаний засобами сучасного, науково обґрунтованого викладання стати не тільки організатором вузівського педагогічного процесу, а й усвідомлено визнавати свою причетність до реформування залізничної галузі, постійного й систематичного її оновлення, бути “провідником” і пропагандистом найновіших науково обґрунтованих трансформаційних ідей розвитку залізничної галузі. Кінцевим продуктом має стати не лише фахівець, який уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, здатний працювати більше ніж в одній професійній позиції, спроможний екстраполювати ідеї з однієї сфери в іншу (цього було достатньо для умов неklasичної моделі), нести персональну відповідальність за свої дії, а й перехід до педагогіки співробітництва і співтворчості [7, с. 372].

2. Глибоке розуміння значення інтенсивного залучення до професійної підготовки інженерів ЗТ відомих і перспективних спеціалістів, цілеспрямована робота з визначення можливих труднощів на шляху реалізації цілей та засобів запобігання їм, залучення студентів до поступового вироблення сталої моделі управлінських дій, інтенсивного професійного спілкування з науковцями, обміну думками на основі ознайомлення з різноманітною інформацією, оформлення життєво важливих планів майбутньої професійної діяльності. Саме в цьому контексті відбувається реалізація віддалених у часі і близьких перспективних ліній, підтримка створених у співтворчості з науковцями виправданих проектів, стимулювання управлінської культури студентів і викладачів, організаторів найбільш ефективних з погляду розвитку залізничного транспорту професіоналів.

3. Внесення істотних змін у наявні цілі, зміст і характер вузівського педагогічного процесу, перегляд основних концептуальних положень поетапного розвитку майбутніх інженерів на шляху досягнення професіоналізму на основі глибокого вивчення позитивних змін у транспортній сфері, створення сучасної концепції особистісного підходу до професійної підготовки інженера ЗТ, педагогічне регулювання цього процесу на основі глибокого розуміння унікальності кожного студента.

4. Переосмислення змісту кваліфікаційних характеристик інженера залізничного транспорту за кожним фахом на основі створення для цього в залізничних ВНЗ спеціальних наукових лабораторій, залучення сучасних відомих і видатних фахівців, талановитих студентів, урахування їхніх намірів і мотивів, ціннісних орієнтацій і соціальних компетенцій; за результатами спільних колективних досліджень наукове обґрунтування необхідності спеціальних психолого-педагогічних умов формування готовності до здійснення успішної професійної діяльності, що передбачає трансформацію свідомості й самосвідомості майбутнього інженера з нижчих на вищі якісні зміни духовно-морального розвитку, педагогічна підтримка створення і проектування нових дієвих засобів безперервного духовного зростання, підвищення професійного статусу.

5. Культурно-ціннісна парадигма передбачає формування культурно-збагачувального досвіду особистості майбутнього інженера залізничного транспорту в умовах стрімкого розвитку транспортних систем та ускладнення шляхів досягнення професійної цінності, що домінує.

Висновки. Професійна культура – це основний канал професійного становлення інженера і творення себе як особистості в лоні психокультурного самоосмислення та самоздійснення на шляху моделювання своєї поведінки, вчинків, професійного наміру, зокрема таких культурних універсалій, як: свобода, істина, краса, добро, творча рефлексія, справедливість, акти творення себе й довкілля.

Майбутній інженер залізничного транспорту – суб'єкт і учасник організованого ректорами, кафедрами, викладачами цілеспрямованого професійно-освітнього середовища на основі культуротворення, котре має здійснюватись

у розвивальній професійно спрямованій взаємодії в процесі безперервного культуроспілкування переважно з викладачами і студентами, у постійному діалозі з ними в ситуації їхньої вартісно-сислової рівності, змінюючи свої людські якості через формат самосприйняття власного “Я”.

Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів залізничного транспорту в технічних ВНЗ, на жаль, ці питання вирішує обмежено, не виходячи за межі консультативної допомоги студентам та окремих тренінгових програм, що пов'язано з обмеженою інформаційно-методичною базою та бідністю теоретико-методологічного підґрунтя, спеціалізованих наукових пошуків у цій царині.

Таким чином, трансформація залізничної галузі, її розвиток як випереджальний процес руху залізничного транспорту до гідної мети, до нової якості, як процес перетворення галузі у високотехнологічний транспортний комплекс передбачає визначення нових парадигм професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, потребує її модернізації й оновлення.

Список використаної літератури

1. Акрадов Г.В. Системная инженерия как важнейший элемент современного инженерного образования / Г.В. Акрадов // Инженерное образование. – 2012. – № 9. – С. 12–25.
2. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5–16.
3. Батоврин В.К. Образование в системной инженерии – проблемы подготовки специалистов для создания конкурентоспособных систем [Электронный ресурс] / В.К. Батоврин // Открытое образование : интернет-журнал. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/ft/003568/tm2004_C.pdf.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – 2-ге вид., доповн. й випр. – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 552 с.
5. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А. Ленская // Вопросы образования : ежекварт. науч.-образоват. журнал. – 2008. – № 4. – С. 81–96.
6. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
7. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2014.

Сущенко Р.В. Парадигмальні зміни в професійній підготовці нового інженера залізничного транспорту

Стаття посвячена проблемі професійної підготовки майбутніх спеціалістів залізничного транспорту. На основі результатів аналізу наукової літератури визначені та обґрунтовані особливості парадигмальних змін та їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників.

Ключевые слова: педагогические парадигмальные изменения, профессионализм, будущий инженер, железнодорожный транспорт, профессиональная подготовка.

Sushchenko R. Paradigmatic changes in the training of new Railway Transport Engineers

The article deals with the training of future specialists railway industry. Based on an analysis of the scientific literature identified and justified especially paradigmatic changes and their influence on the formation of professionalism future railway.

The requirements for a successful modern “Railway Worker” with higher education are submitted, as well as the peculiarities of the training of future specialists at technical universities are detected.

We focus on the training of a specialist at the railway university, especially on his great mobility, responsibility and self-activity in mastering modern information and computer technology, successful creative self-realization, adoption to implementation of higher life goals, achievement of high level of aspiration and professional success.

The article points out that the best results are achieved by those railroaders who are interested not only in the process of training but also in rapid implementation of their own creative plans, even if they are not very significant for today, but can be very considerable for professional activity in future. Well-developed personal qualities provide the advantage over the narrow professionalism.

The ways to overcome the existing narrow professional education in Ukraine are fully described. The complete result of that process has to be a railway specialist whose values, principles and rules of life are fully formed.

The system of pedagogical support, which aim is to transform adverse conditions of education (internal and external) on favorable is suggested as the main direction of training of future railroaders to their future professional activity.

The process of adaptation of railroaders to the new conditions of the development of railway transport is interpreted by the author as an active device to another, new attitude to the profession, new requirements, customs and traditions; new conditions of life, patterns of behavior, new forms of leisure; as the assimilation of new forms of cultural communication, assessment, means and methods of self-study, as well as the recognition of their personal values, norms and requirements of the new social environment; the possession of new professional activities.

Based on the analysis of the problem a general strategy of the formative experiment was worked out. In its format the required basic professional components aimed at the development of true professionalism of each member of the target profile of his future professional life during training at high school were determined.

Key words: *pedagogical paradigmatic changes, professionalism, future engineer, railway transport, professional training.*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Розглянуто концептуальні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі. Визначено комплекс методологічних підходів до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, який включає компетентнісний, діяльнісний та системний підходи. Розглянуто особливості їх застосування в цьому процесі. Проаналізовано сутність професійної компетентності перекладача згідно з Європейською магістерською програмою з перекладу (EMT). Вказано на залежність вибору змісту підготовки майбутніх перекладачів з метою формування їхньої інформаційної компетентності від вимог роботодавців. Сформульовано основні положення концепції формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.

Ключові слова: концепція, методологічні підходи, інформаційна компетентність, перекладач.

Глобалізація суспільних процесів, розвиток інформаційного суспільства є ознаками домінування нових парадигм світового цивілізаційного розвитку, які впливають на всі сфери життєдіяльності сучасної людини. Зокрема, проявами глобалізаційних процесів в Україні є розширення міждержавних контактів, збільшення обсягів співпраці між вітчизняними й зарубіжними підприємствами та установами, розвиток комунікації між представниками різних країн і культур у всіх галузях. Ознаками розвитку в Україні інформаційного суспільства є домінування високоефективних технологій отримання, збереження, обробки, аналізу, поширення та використання інформації у світоглядній, духовній, естетичній, побутовій, виробничій та інших сферах діяльності. Хоча сучасні суспільні перетворення стосуються всіх членів суспільства, їх відчутного впливу зазнає саме професійна діяльність перекладачів. Це пояснюється тим, що забезпечення мовної комунікації, створення якісно нового мовного простору, організація ефективного процесу перекладу різної документації потребує висококваліфікованої професійної діяльності перекладачів, яка, насамперед, пов'язана з адекватністю передачі іншомовної інформації. З урахуванням переходу до інформаційного суспільства, що супроводжується бурхливим зростанням інформаційних потоків, які оточують людину в побуті та в процесі виробничої діяльності, актуальним є пошук ефективних механізмів формування відповідних компетентностей перекладачів, зокрема, інформаційної як невід'ємної складової їхньої професійної компетентності.

Мета статті – розглянути концептуальні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі.

Питання формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців досліджували вітчизняні й зарубіжні фахівці в різних напрямках. Зокрема,

аналізом методологічних засад сучасної філософії освіти опікувалися В. Кремень, І. Зязюн. Питання впровадження компетентісного підходу в освіту вивчали Н. Бібік, Н. Брюханова, Л. Ващенко, С. Денченко, Л. Зеленська, Е. Зеєр, І. Зязюн, В. Краєвський, О. Локшина, А. Маркова, А. Маслоу, Н. Ничкало, О. Овчарук, М. Петров, О. Пометун, Л. Паращенко, О. Савченко, Л. Тархан, Ю. Татур, С. Трубачева, Ч. Хендлер, А. Хуторської, Л. Шевчук та ін. Особливості впровадження інформаційних технологій у навчальному процесі та формування інформаційних компетенцій досліджували В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, Є. Данильчук, М. Жалдак, О. Мацюк, Н. Морзе, О. Спірін, Ю. Рамський, С. Сисоєва, О. Співаковський, М. Угринович, Р. Шаран та ін.

Однак питання визначення концептуальних засад формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, зокрема, для аграрної галузі, не було предметом окремого дослідження.

Освітня галузь на сучасному етапі відіграє провідну роль у підготовці особистості до гармонійного існування в умовах нових економічних і суспільних формацій, формуванні її ключових компетентностей.

Розгляд концептуальних засад формування інформаційної компетентності доцільно здійснювати, насамперед, в аспекті визначення методологічних підходів, якими оперує педагогічна наука. До найуживаніших серед них можна віднести: акмеологічний, праксеологічний, компетентісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний тощо. Така різноманітність методологічних підходів дає змогу науковцям обирати серед них той чи інший, відповідно до поставлених завдань. Зважаючи на те, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, найчастіше вчені спираються на сукупність кількох з них. Вважаємо, що в комплексі підходів, використаних у процесі формування інформаційної компетентності перекладачів, найважливішими є:

- компетентісний, який передбачає зміщення акцентів із засвоєння знань, умінь і навичок на формування інформаційних компетенцій, які забезпечать гармонійне існування та професійну діяльність у сучасному інформаційному просторі;

- діяльнісний, оскільки формування готовності до обробки значних за обсягом і різноманітністю інформаційних потоків, здійснення адекватної передачі іншомовної інформації можливе через упровадження в навчальний процес елементів професійної діяльності;

- системний, враховуючи, що інформаційна компетентність формується як складова цілісної множини професійної компетентності в сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто як система.

У межах нашої статті розглянемо особливості застосування компетентісного, діяльнісного й системного підходів до процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів аграрної галузі. При цьому

під інформаційною компетентністю перекладача розуміємо здатність здійснювати обробку іншомовної інформації шляхом використання необхідних інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів з метою отримання адекватного вторинного інформаційного продукту мовою замовника з урахуванням його міжкультурних відмінностей, прагматичного аспекту й галузевої специфіки професійної діяльності.

Досвід багатьох зарубіжних країн показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація сучасної професійної освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Основна ідея компетентнісного підходу зводиться до того, що результатом освіти є не окремі знання, уміння та навички, а компетентності. За такого підходу сутність підготовки майбутніх перекладачів полягає не в збагаченні їх певною кількістю інформації, а в розвитку вміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою діяльність, формуванні здатності творчо застосовувати набуті знання й досвід у практичній діяльності, приймати ефективні рішення шляхом реалізації сформованих ключових компетентностей. Згідно з положеннями Європейської магістерської програми з перекладу (EMT), до ключових компетентностей перекладача, які в сукупності становлять його професійну компетентність, належать такі:

- компетентність з надання послуг перекладу;
- мовна компетентність;
- міжкультурна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- тематична компетентність;
- технологічна компетентність [5, с. 4–7].

Серед виокремлених компетентностей інформаційна компетентність в умовах інформаційного суспільства значною мірою визначає рівень професійних якостей перекладача. Це підтверджується змістом компетенцій, які деталізують цю компетентність, що узгоджується із вимогами до професійної підготовки перекладачів, передбачених переважною кількістю наявних стандартів і роботодавцями.

Зважаючи на кінцеву мету процесу підготовки майбутніх перекладачів, яка передбачає їхню здатність виконувати професійну діяльність, процес формування інформаційної компетентності має реалізовуватися через практичну складову змісту підготовки зазначених фахівців. Це зумовлює застосування діяльнісного підходу, згідно з яким діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкта діяльності, який сам формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми й визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюють не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Науковці зазначають, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до

соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [1].

Застосування діяльнісного підходу при формуванні інформаційної компетентності майбутніх перекладачів полягає у визначенні, включенні до навчального процесу та оволодінні студентами під час навчальних занять тими видами діяльності, які формують їхню готовність і здатність до виконання професійних завдань.

На нашу думку, одним з аспектів застосування цього підходу є формування змісту навчальних дисциплін з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, а саме: визначення змісту дисциплін загальноінформаційної підготовки, розробка спецкурсів із вивчення специфічних особливостей застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, включення тем і модулів у ті дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, які формують окремі інформаційні компетенції. При цьому формування, структурування, відбір, черговість вивчення освітнього матеріалу має відповідати критеріям повноти й системності видів діяльності та бути зорієнтованим на формування вмінь і здатностей майбутнього перекладача до виконання професійних завдань. Орієнтиром у визначенні означених складових освітнього матеріалу можуть слугувати вітчизняні й зарубіжні стандарти, які регламентують умови здійснення та забезпечення якості перекладів [2; 4], а також вимоги роботодавців до компетенцій фахівців [6]. Зокрема, нині в межах діяльності академічної мережі “Еразмус” здійснюється виконання міжнародного проекту OPTIMALE (Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe), який має на меті узагальнення стандартів освіти та змісту навчання перекладачів, вимог до їх компетенцій і професійної діяльності, відслідковування ринкових і суспільних потреб у галузі перекладу. У цьому проекті беруть участь навчальні заклади з 32 країн, серед яких 70 університетів із країн Європи. Реалізація цього проекту є продовженням розвитку й доповненням роботи, започаткованої при створенні Європейської програми підготовки перекладачів ЕМТ (European Master’s in Translation) у розрізі розширення географічних меж процесів моніторингу систем підготовки перекладачів, зміцнення зв’язків з установами та професійними організаціями в галузі перекладу. За результатами виконання зазначеного проекту визначено 11 компетенцій перекладача, які, на думку більше ніж 700 представників перекладацьких структур з різних країн Європи, є найважливішими [6]. Зокрема, до цього переліку належать такі компетенції (розміщені в порядку зменшення значущості):

1. Здатність забезпечувати якість перекладу на 100%.
2. Здатність розуміти вимоги клієнта.
3. Здатність визначати й застосовувати процедури контролю якості.
4. Здатність перекладати матеріали в одній або кількох вузькоспеціалізованих галузях.
5. Досвід у галузі професійного перекладу.
6. Усвідомлення професійної етики та стандартів.

7. Уміння визначати необхідні ресурси.
8. Здатність оцінювати.
9. Наявність вищої освіти з перекладу або суміжних галузей.
10. Здатність консолідувати відносини з клієнтами.
11. Здатність використовувати системи пам'яті перекладів.

Серед наведеного переліку заслуговує на окрему увагу компетентність “здатність перекладати матеріали в одній або кількох вузькоспеціалізованих галузях”, сформованість якої у фахівця з перекладу хочуть бачити 89% представників перекладацьких структур [6]. Однак при цьому прослідковується певна суперечність, яка полягає в тому, що, з одного боку, майбутній фахівець має добре володіти галузевою специфікою, з іншого – зміст його підготовки зорієнтований переважно на загальнолінгвістичну підготовку. Це узгоджується з тезою, що підготовка перекладачів до здійснення професійної діяльності в аграрній галузі висуває низку додаткових вимог до їхніх компетенцій, які пов'язані зі знаннями галузевої специфіки. Їх формування здійснюється лише в межах незначних за обсягом спецкурсів, а також за рахунок формування інформаційних компетенцій з використання ресурсів, які містять галузеву інформацію й термінологію. Значний обсяг таких ресурсів сконцентровано у вигляді інформаційних баз даних сільськогосподарського спрямування (AGRIS, AGORA, FSTA тощо), депозитарних бібліотек ФАО, збірників міжнародних стандартів на харчові продукти тощо, які можуть бути ефективно використані за умови сформованості інформаційної компетентності [3].

Застосування системного підходу до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів доцільно розглядати в сукупності складових навчального процесу, організаційно-педагогічних дій, операцій, процедур, педагогічних умов тощо. Це передбачає побудову моделі процесу формування інформаційної компетентності з дотриманням основних принципів системного підходу, таких як: цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів); ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); множинність (використання кібернетичних, економічних і математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що концептуальні засади формування інформаційної компетентності ґрунтуються на філософських положеннях теорії пізнання, діяльнісній теорії навчання, наукових ідеях компетентнісного, діяльнісного й системного підходів.

Провідна ідея при цьому полягає в тому, що формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки в умовах розвитку інформаційного суспільства та інтеграції України у світовий освітній простір, що враховує сучасні глобалізаційні процеси, вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки фахівців з перекладу.

Таким чином, сформулюємо основні положення концепції формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів аграрної галузі:

1. Майбутній перекладач має бути підготовленим до гармонійного існування та професійної діяльності в сучасному інформаційному просторі. Зростання обсягів і різноманіття інформаційних потоків, необхідність професійно здійснювати адекватну передачу іншомовної інформації як головного об'єкта діяльності перекладачів вимагають спеціальної підготовки щодо формування їхньої інформаційної компетентності.

2. Модель формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів аграрної галузі відображає одну з важливих складових процесу їхньої професійної підготовки. Ця модель спрямована на забезпечення можливості оптимізувати складові навчального процесу з безпосереднім впливом на майбутню професійну діяльність, виявляти ефективні шляхи вирішення фахових завдань, фіксувати зміни в системі підготовки, відслідковувати міжкомпонентні та зворотні зв'язки для підвищення рівня готовності перекладачів до виконання своїх професійних обов'язків.

3. Сформована інформаційна компетентність майбутніх перекладачів аграрної галузі передбачає здатність фахівця усвідомлювати та визначати власні інформаційні потреби, обирати й реалізовувати оптимальні шляхи їх задоволення відповідно до наявних і доступних інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів з урахуванням галузевої специфіки професійної діяльності.

Висновки. Отже, концептуальні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів аграрної галузі базуються на філософських положеннях теорії пізнання, діяльнісній теорії навчання, наукових ідеях компетентнісного, діяльнісного та системного підходів. Ці підходи взаємодоповнюють один одного, що забезпечує можливість вибору оптимальних форм, методів і засобів навчання, а також змісту підготовки майбутніх перекладачів для формування їхньої інформаційної компетентності.

Список використаної літератури

1. The OPTIMALE employer survey and consultation [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.translator-training.eu/attachments/article/52/WP4_Synthesis_report.pdf.

2. Тарасенко Р.О. Шляхи забезпечення інформаційних потреб майбутніх перекладачів аграрної галузі / Р.О. Тарасенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2013. – Вип. 63. – С. 349–354.

3. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. – Brussels, January 2009. – 7 p.

4. Грицай Н. Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології [Електронний ресурс] / Н. Грицай. – Режим доступу: http://zag-pedagogika.at.ua/load/suchasni_pidkhodi_do_metodichnoji_pidgotovki_majbutnikh_uchiteliv_biologiji/1-1-0-294.

5. Стандарт асоціації перекладачів України. Кваліфікація та сертифікація перекладачів. Загальні вимоги [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uta.org.ua/15>.

6. BS EN 15038:2006 Translation services – Service Requirements, June 2006.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2014.

Тарасенко Р.А. Концептуальные основы формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли

Рассмотрены концептуальные основы формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли. Определен комплекс методологических подходов к формированию информационной компетентности будущих переводчиков, который включает компетентностный, деятельностный и системный подходы. Рассмотрены особенности их применения в этом процессе. Проанализирована сущность профессиональной компетентности переводчика согласно Европейской магистерской программе по переводу (EMT). Указано на зависимость выбора содержания подготовки будущих переводчиков с целью формирования их информационной компетентности от требований работодателей. Сформулированы основные положения концепции формирования информационной компетентности будущих переводчиков для аграрной отрасли.

Ключевые слова: концепция, методологические подходы, информационная компетентность, переводчик.

Tarasenko R. Conceptual foundations of formation of information competence of future translators for the agricultural sector

Conceptual foundations for the formation of information competence of future translators for the agricultural sector are considered. The set of methodological approaches to the formation of information competence of future translators is defined. It includes competence, activity and system approaches. The features of their application in the process of the formation of information competence of future translators are considered. The competence approach means that the nature of training future translators is not the enrichment of some amount of information and the development of skills to operate it, but the process of designing and simulating their activities forming ability creatively apply their knowledge and experience in practice, effective decisions through the implementation of existing core competencies. Applying active approach in the formation of information competence of translators is to determine inclusion in the learning process those activities that shape their readiness and ability to perform professional tasks. The use of a systematic approach to the formation of information competence of interpreters should be considered as components of the educational process, organizational and pedagogical actions, operations, procedures, pedagogical conditions and so on. This involves building a model of the process of formation of information competence in compliance with the basic principles of a systematic approach. These approaches complement each other, providing a choice of optimal forms, methods and means of education and training of future translators to form their information competence. The essence of professional competence of an interpreter under the European Master's program of Translation (EMT) is analyzed. The dependence of the selection of content of subjects for future translators in order to form their information competence on requirements of employers is indicated. The main positions of the concept of information competence of future translators for the agricultural sector are formulated. The formed information competence of future translators for agricultural sector provides their ability to understand and define their own information needs, select and implement the best ways to meet them in accordance with existing and available information resources, information and communication technologies and hardware based on specificity of sector.

Key words: concept, methodological approaches, information competence and translator.

РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто проблему риторичної підготовки майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах, висвітлено основне завдання риторичної науки, що забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, та визначено роль процесу формування професійно-комунікативної компетенції студентів. Проаналізовано спеціальну літературу з проблеми формування риторичної культури, виявлено, що сьогодні поняття “риторична культура” в педагогіці часто замінюється іншими: “культура мови”, “мовленнєва (професійна) майстерність”, “риторична грамотність”, “комунікативна культура” тощо. Визначено, що риторична культура є складовою культури професійної, зокрема педагогічної.

Ключові слова: риторика, комунікативна компетентність, риторична вправність, засіб фахового спілкування.

Вимоги до особистості та професійних якостей корекційного педагога спеціального навчального закладу постійно зростають. Між рівнем освіченості, загальної культури й рівнем мовної культури майбутнього педагога є чітка співмірність і залежність.

Спрямованість на інтелектуальне зростання, творчий пошук, духовні спрямування у свідомості кожної молодої людини повинні поєднуватися з внутрішньою потребою інтенсивно вивчати мову, тому що мова є і засобом інтелектуально-культурних досягнень, і способом презентації їх у суспільстві. У сучасному суспільстві необхідний педагог, який володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами, батьками; вміє передбачати труднощі та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальні педагогічні рішення в нестандартних ситуаціях, використовувати організаційні заходи замість дисциплінарних. Аналіз спеціальної літератури з проблеми формування риторичної культури особистості свідчить, що сьогодні поняття “риторична культура” в педагогіці часто замінюють іншими: “культура мови”, “мовленнєва (професійна) майстерність”, “риторична грамотність”, “комунікативна культура” тощо. Так, Н. Безменова, Л. Граудіна, Н. Михайличенко ототожнюють поняття “риторична культура” та “мовленнєва майстерність”. Так, одним з основних завдань педагога є забезпечення необхідного рівня мовленнєвої майстерності, складовими якої є логічна культура, психолого-педагогічна, культура спілкування, техніка мови.

Виокремлюючи мовленнєву культуру як один з основних компонентів культури риторичної, вважаємо визначення останньої ширшим.

Відомі українські педагоги (І. Зязюн, А. Капська, Г. Сагач, Н. Тарасевич) розуміють риторичну культуру здебільшого як вищий вияв професійно-виконавської культури, педагогічної майстерності, тому основне завдання

курсу “Основи красномовства” визначають як таке, що “покликане сформувати професійно-виконавську культуру майбутнього учителя, розширити його професійний світогляд, педагогічну ерудицію, методичні можливості” [3; 5]. Тому поняття риторичної культури часто ототожнюють з поняттям педагогічної майстерності. Проте педагогічною майстерністю, так само, як і комунікативною культурою, не вичерпується весь зміст поняття “риторична культура”.

Якщо комунікативність визначати як процес взаємного пізнання й обміну інформацією, як процес міжсуб’єктної взаємодії, взаєморозуміння та співпереживання, встановлення згоди між учасниками комунікативності, а також як різновид творчої діяльності, то найближчим до поняття “риторична культура” є “комунікативна культура”, але й остання охоплює лише правила висловлення думки, тому є тільки складовою риторичної культури.

Риторичну культуру можна визначити як складову культури професійної, зокрема педагогічної. Так, В. Гриньова, досліджуючи педагогічну культуру майбутнього вчителя, серед її компонентів виділяє комунікативний, надає великого значення формуванню таких елементів риторичної культури, як техніка мови й голос [3].

Питанням формування риторичної культури присвячене дослідження Я. Білоусової. Вона вважає, що риторична культура є специфічним виявом загальної культури людини в межах її риторичної діяльності, і визначення її закономірно впливає зі змісту поняття риторики як науки, її головних завдань.

Отже, глибокий зміст поняття “риторична культура” дає змогу розглядати його щонайменше у двох аспектах. Як якісна характеристика особистості (у нашому випадку – студента) риторична культура є показником духовного розвитку, сформованих риторичних знань, умінь і навичок, а також здібностей і потреб у риторичній діяльності. Як діяльнісна категорія, риторична культура майбутніх випускників вищих навчальних закладів реалізується в усіх видах їх фахової діяльності, сприяє формуванню багатогранних відносин, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання через володіння риторичним досвідом, набутим людством.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування риторичної культури майбутніх корекційних педагогів на факультеті дошкільної та корекційної освіти вищого навчального закладу в процесі дослідження проблеми педагогічної творчості й ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності.

Ураховуючи наведені положення, пропонуємо таке визначення досліджуваного нами феномена: риторична культура майбутнього корекційного педагога – це рівень оволодіння знаннями науки риторики і спосіб вияву їх у процесі практичної діяльності.

Вважаємо, що показником рівня риторичної культури майбутнього корекційного педагога можуть бути, насамперед, його особистісні якості: формування й розвиток риторичної культури є особливим процесом системоутворення якостей у психічній структурі особистості, побудови окремих ком-

понентів, що реалізуються в професійній діяльності у вигляді ієрархізованої системи ставлень людини до цієї діяльності.

Якщо риторику як науку про закони ефективної мисленнево-мовленневої діяльності визначають змістові компоненти таких наук, як філософія, логіка, психологія, лінгвістика, етика, сценічна майстерність, то поняття “риторична культура” охоплює духовно-моральну культуру, мисленневу (логічну) культуру, культуру мовлення, комунікативну культуру (риторичну етику) та сценічну (виконавську) культуру.

Вищезазначене дає підстави для висновку, що риторична культура майбутнього вихователя – інтегроване, системне утворення його особистості. Отже, риторичну культуру особистості корекційного педагога закладів освіти можна уявити як складне динамічне ціле, синтез психолого-педагогічних, мисленнево-мовленневих якостей, риторичної етики, стилю діяльності та поведінки.

Одним з головних показників сформованості риторичної культури вихователя є риторичне бачення ситуації мовленневої взаємодії суб'єктів освітньої діяльності.

Досягти цього можна лише в результаті тривалого спеціального навчання, відмінного володіння граматичною, лексичною, фонематичною стороною мовлення, а також самовдосконаленням. За допомогою риторичної вправності можна переконати слухачів, спонукати до певних дій, захиститися в разі необхідності. Так, за допомогою риторичної вправності можливий мовленнєвий вплив на сприйняття оточення.

На сучасному етапі особливу увагу слід приділяти підвищенню рівня риторичної вправності та комунікативної компетентності корекційного педагога, формування якої є одним із важливіших завдань професійного ставлення педагога й особливостей його саморозвитку та самовиховання.

Комунікативна компетенція дає змогу реалізувати одну з основних суспільних потреб – потребу людини в спілкуванні, тоді як риторична вправність забезпечує не тільки можливість реалізовувати потребу людини в спілкуванні, а й найбільш ефективно втілювати ці потреби для розв'язання життєво важливих проблем у всіх сферах комунікації: у побуті, на виробництві, в ділових стосунках, в освіті, у науці, у техніці й культурі.

Майбутній педагог спеціального навчального дошкільного закладу повинен знати всі основи специфіки засвоєння дітьми функції мови, адже саме в час дошкілля діти починають оволодівати елементами функцій мови. Цей процес, на думку Л. Виготського, відбувається в комплексі, у взаємозв'язку; рівень розвитку однієї функції залежить від рівня розвитку іншої. Для цього в дитячих навчальних закладах спеціально організовують мовне середовище, щоб його потенціал розвитку зробити високим, оптимальним для кожної вікової групи дітей.

Воно може бути сприятливим і несприятливим як для мовного розвитку дитини, так і для загального психічного стану.

Для кожної сфери існують свої правила й закони мовленнєвого спілкування. Майбутні спеціалісти під час навчання у ВНЗ повинні опанувати пра-

вила користування мовою, лексикою, граматичними формами й фонетичним порядком; оволодіти орфоепічними навичками й уміннями будувати речення, користуватися ними у відповідних життєвих ситуаціях (спілкуватись між собою, з дітьми; доповідати на зборах; відповідати на заняттях тощо). Головне – вони навчаються словами передавати власне ставлення до того, про що розповідають.

У цьому контексті важливого значення для якісної вищої освіти набуває формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів, оскільки успішність мовного професійного спілкування значною мірою визначається рівнем сформованості вищезазначеного різновиду компетенції.

Поняття компетенції не нове. Філософи й дидакти в усі часи розмежовували знання (компетенцію) та його реалізацію (діяльність) [6, с. 456].

Риторична компетентність трактується як сформована здатність людини виступати в ролі суб'єкта комунікативної діяльності й розглядається одночасно і як мета, і як результат професійної підготовки майбутніх педагогів.

Риторична компетентність – це свідоме поєднання знання риторичної системи для побудови граматично й семантично правильних промов, виголошуваних з метою бажаного впливу на аудиторію слухачів і реалізації вмінь і здібностей за допомогою мовлення демонструвати знання цієї системи.

Підхід до формування риторичної компетентності передбачає інтегрований розвиток мовленнєвих умінь з метою підвищення результативності роботи студентів шляхом участі в різних високомотивувальних видах діяльності, що включають комунікативні завдання.

Таким чином, формування професійно-комунікативної компетенції студентів факультету дошкільної та корекційної освіти вищих навчальних закладів є необхідною складовою оволодіння риторичною компетентністю як засобом фахового спілкування.

Аналіз розкриття проблеми професійної компетентності спеціалістів дає змогу стверджувати, що компетентність поєднує в собі загальнолюдські, професійно значущі цінності, гнучкість професійного мислення, знання, вміння, здатність до самореалізації в соціокультурному середовищі.

Риторична компетенція нерозривно пов'язана з Концепцією мовної освіти України й виходить із необхідності оволодіти мовою в широкому контексті представленої нею культури, що становить духовну спадщину народу. Культурологічний підхід до риторичної освіти продиктований тим, що престижність будь-якої нації визначається рівнем її культури, а остання – духовності. Саме це і є нашим орієнтиром у процесі навчання риторики студентів педагогічного вищого навчального закладу.

Таким чином, основна мета формування риторичної компетентності майбутнього корекційного педагога полягає в підготовці особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття (слухання й читання) та створення (говоріння й письма) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, а також аргументовано дискутувати, переконувати співрозмовни-

ка, будувати монолог з фахової теми чи конструктивний діалог тощо. Формування риторичної культури дає змогу майбутнім вихователям гармонійно поєднати українську й загальнолюдську культуру, відчутти тісний взаємозв'язок з культурним надбанням народів, що живуть поряд, створити умови паритетного існування, їх взаємозбагачення, інтеграцію в українську культуру й разом з нею – у світову.

Мовлення людини – це правильне використання лексичних, граматичних, акустичних знаків для спілкування, пізнання, саморегуляції, які встановлюються традиційно й виявляються нормою мови.

Щоб оволодіти нормою рідної мови дитині треба запам'ятати традицію використання мовних знаків: їх сполучання, взаємозамінювання, звукове оформлення. Це можливо лише тоді, коли дитина постійно активно спілкується. Активне спілкування – це можливість висловлювати думки, спілкуватися, оцінювати реальність, володіючи культурою мовлення та користуючись її законами. Дитина повинна навчитися “відчувати” мову в природному живому спілкуванні й засвоювати мову інтуїтивно, адже мова – це знакова система, що кодує навколишню дійсність людини. Морфеми, слова, речення – це все те, що формує мовні знаки, крім цього, ще артикуляція, міміка, жести, інтонація, дихання.

Педагог повинен забезпечити дитині умови, в яких повною мірою задовольнялися б її потреби у спілкуванні й розвитку; обов'язково бути підготовленим до будь-якого виду спілкування, адже професійним умінням його є вміння говорити так, щоб своєю мовою навчати дітей говорити, досягаючи найбільшого комунікативного ефекту; вміти володіти таким професійним умінням, як експромт, вести змістовну бесіду з однією дитиною чи з групою дітей. Тобто педагог у невимушеній формі повинен формувати в дитини риторичні вміння, які допоможуть їй вільно себе почувати в будь-якому мовленнєвому середовищі, бути помічником, природно впливати на інтерес дитини до спілкування.

Володіння зразковим мовленням – риторичною культурою – для корекційного педагога є показником його професійної підготовки.

Педагоги спеціальної освіти повинні володіти відчуттям стилю, адже в роботі з дітьми дошкільного віку уявлення про стиль мовлення, насамперед, співвідноситься з уявленнями про мовленнєвий етикет, що потребує певної поведінки тих, хто говорить. Такі якості, як доброзичливість, увічливість, скромність, прихильність, власна гідність, виявляються в певній мовній поведінці. Корекційний педагог повинен не тільки інтуїтивно володіти почуттям стилю, а й уміти усвідомлено аналізувати мовні засоби, за допомогою яких формується певний стиль. Він повинен розуміти, для чого існує в мові така безліч лексичних дублів, які змістовні й емоційні відтінки їх відрізняють, коли доречно використовувати їх у власному мовленні. Педагог повинен використовувати виразні засоби морфології, різні тропи, його мовлення має бути достатньо натренованим у правильній артикуляції звуків мови та їх сполучень, дикція бути чіткою, він повинен уміти модулювати своїм голосом

просодими (сила голосу, висота тону, темп мовлення, тембр голосу), володіти навичками виразного художнього стилю читання та розповідання.

Читати та розповідати виразно – це визначати інтонацією своє ставлення до дії, оцінювати зміст за емоційним впливом, тому виразне читання та розповідання корекційного педагога – це спосіб доводити до дитини всю гаму емоцій, розвивати та вдосконалювати почуття.

Висновки. Таким чином, формування риторичної культури є об'єктивною ознакою професійної компетентності спеціальних педагогів, оскільки саме навчання риторичної вправності цих педагогів сприяє реалізації творчого потенціалу як освітян, так і вихованців, забезпечує основні напрями навчання та виховання засобом переконливого слова, визначає найефективніший вплив на особистість дошкільників, розвиває важливі компоненти педагогічної культури.

Не можна уявити спеціального педагога без володіння риторичною культурою, оскільки основною спілкування з дитиною є вміння педагога передавати дітям культурні надбання, що впливають на позитивний розвиток поколінь.

Список використаної літератури

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Выготский Л.С. Собр. Соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5.
3. Гриньова В.М. Педагогічна культура майбутнього вчителя / В.М. Гриньова. – Х., 1996. – 104 с.
4. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
5. Сагач Г.М. Риторика / Г.М. Сагач. – К. : ІСДОУ, 1993. – 143 с.
6. Філософія : курс лекцій / І.В. Бичко та ін. – К. : Либідь, 1991. – 456 с.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2014.

Тарасова В.В. Риторическая культура как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции будущих коррекционных педагогов

В статье рассмотрена проблема риторической подготовки будущих коррекционных педагогов в высших учебных заведениях, освещена основная задача риторической науки, которая обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса, и определена роль процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Проанализирована специальная литература по проблеме формирования риторической культуры, отмечено, что сегодня понятие “риторическая культура” в педагогике часто заменяется другими: “культура речи”, “речевое (профессиональное) мастерство”, “риторическая грамотность”, “коммуникативная культура”. Определено, что риторическая культура является частью культуры профессиональной, в частности педагогической.

Ключевые слова: *риторика, коммуникативная компетентность, риторическая ловкость, средство профессионального общения.*

Tarasova V. Rhetorical culture as an integral part of professional and communicative competence of future correctional teachers

This paper throws lights on the problem of rhetorical training of future teachers of higher education. The main task of the rhetorical science, which ensures the integrity of teaching is process of teaching and the role of the formation of professional are the communicative competence of students. We analysis the literature which connected with the problem of forming rhetorical culture. We find out that today the concept of “rhetorical culture” in pedagogy is often connected with “speech,” “speech (professional) skills,” “rhetorical literacy”,

“communication culture” and so on. We determined that the rhetorical culture can be noted as part of the professional culture, including teaching.

We noted that the purpose of forming rhetorical competence future remedial teacher is to prepare the person who owns and skills freely and communicate and use linguistic means during perception (listening and reading) and creation (speaking and writing) expression in different fields, forms, types and genres of speech and reasoned debate, to convince the interlocutor, to build a monologue of professional themes or constructive dialogue and so on.

We proposed a definition of the phenomenon: the rhetorical culture of future teachers is a level of knowledge of science of the rhetoric and how their expression works in the process of practice.

The author noted that the indicator of the level of rhetorical culture of future remedial teacher may serve primarily his personal qualities of the formation and development of rhetorical culture is a process which help to understand mental qualities in the personality structure, the construction of the individual components that are implemented in the profession of human relationships in this activity.

We says that the science of the laws of effective mental is verbal activity determines the content components such sciences as philosophy, logic, psychology, linguistics, ethics, stage skills “, the term “ rhetorical culture “ encompasses the spiritual and moral culture, (logical) culture, culture of speech, communicative culture (rhetorical ethics) and stage (performing) culture.

All these reasons help us to give the conclusion that the rhetorical culture of the future teacher is an integrated, systemic formation of his personality. The rhetorical culture of individual remedial teacher education institutions can be represented as a dynamic complex in a whole, the synthesis of psychological, educational, mental, speech qualities rhetorical ethics, style, actions and behavior.

Key words: *rhetoric, communicative competence, rhetorical skill, professional communication.*

ЩОДО МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВМНЗ

*У статті проаналізовано значущість запропонованої моделі для формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів, здійснено аналіз системи вправ практичних занять, спрямованих на підвищення когнітивного рівня культури фахового мовлення майбутніх фахівців шляхом удосконалення відповідних теоретичних знань і усунення недоліків мовного характеру.**

Ключові слова: модель, формування, різновид вправ, методи навчання, спеціальна програма.

Мова відображає загальний рівень культури спеціаліста будь-якого фаху, стає своєрідним її показником. Оволодіння принципами й засадами професійно-ділової комунікації є, безумовно, свідченням комунікативної компетентності спеціаліста, його професійної зрілості. Від рівня сформованості мовної, термінологічної й ділової культури істотно залежить результативність службового спілкування.

Мета статті – запропонувати модель формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів.

“Культура фахового мовлення” – спецкурс, безпосередньо пов’язаний з проблемами функціонування мови в суспільстві, питаннями підвищення культури усного й писемного фахового мовлення, правилами організації мовних одиниць залежно від вибору типів мовлення у сфері офіційно-ділової та професійної комунікації.

Експериментальне навчання майбутніх фармацевтів за запропонованою нами програмою спецкурсу *“Культура фахового мовлення”*, спрямованого на формування культури фахового мовлення майбутніх провізорів, зокрема, передбачало:

1. Подання в лекційному курсі теоретичних відомостей про культуру мовлення, культуру фахового мовлення, мовленнєвий етикет; ознайомлення з мовними нормами й комунікативними якостями мовлення; накреслення роботи з корекції мовлення шляхом усунення різних недоліків.

2. Раціональне поєднання форм, методів, видів і прийомів навчальної роботи студентів з метою формування культури фахового мовлення.

3. Використання на практичних заняттях вправ і завдань комплексного характеру, спрямованих на вдосконалення усного й писемного фахового мовлення, вироблення вмінь і навичок будувати висловлювання чи текст, уникаючи граматичних, стилістичних та інших помилок, редагування власного й чужого мовлення шляхом усунення недоліків мовного характеру.

4. Корекцію мовлення майбутніх фахівців за допомогою інтерактивних імітаційних методів (рольових і ділових ігор, ситуацій).

Отже, експериментальна програма спецкурсу “Культура фахового мовлення” охоплює лекційний курс і практичні заняття, спрямовані на формування в студентів вищих медичних навчальних закладів України усіх трьох компонентів культури фахового мовлення: мотиваційного, когнітивного та діяльнісного.

Форми організації навчання характеризують зовнішній аспект процесу оволодіння знаннями: місце та тривалість навчання, особливості спілкування викладача та студента. Таким чином, форма навчання відображає зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу [3].

У вищих закладах освіти використовують різні форми організації навчання: індивідуальні, групові, аудиторні й позааудиторні. Щодо конкретних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у ВМНЗ України, то найбільш поширеними є лекція, практичне заняття, семінарське заняття, навчальна ділова гра, самостійна робота тощо.

На практичних заняттях робота була спланована з урахуванням інтерактивних методів (рольових і ділових ігор, групової роботи) та спеціальних пізнавальних завдань, за допомогою яких формували мовленнєві вміння й навички студентів шляхом усунення з їхнього мовлення лексичних помилок.

За програмою “Культура фахового мовлення” відповідно до тематики та мети занять було розроблено систему пізнавальних завдань та вправ, що сприяла виробленню вмінь віднаходити у власному чи чужому висловлюванні лінгвістичні помилки та усувати їх, розвивати мотивацію до мовленнєвої діяльності, і підібраний необхідний для цього дидактичний матеріал.

Така побудова практичних занять забезпечила вироблення в студентів навичок самостійного вдосконалення власного мовлення й спрямовувала подальшу роботу викладачів спеціальних дисциплін на вдосконалення фахового мовлення майбутніх фахівців.

Практичним заняттям, під час яких формували зазначені знання, уміння й навички в системі дослідного навчання, ми відводили основну роль. Підготовка й проведення практичних занять передбачала різні види групової, колективної та індивідуальної роботи студентів. Практичні заняття навчання мали на меті:

1. З'ясувати рівень засвоєння теоретичного матеріалу, необхідного для формування культури фахового мовлення майбутнього фармацевта, актуалізувати, систематизувати й поглибити набуті раніше знання з англійської мови.
2. Сформувати вміння й навички грамотного, позбавленого мовних недоліків фахового мовлення майбутніх фахівців в усній і писемній формах.
3. Підвищити рівень мовленнєвої та загальної культури майбутніх фармацевтів, мотивувати студентів до застосування мови на рівні норм мовної культури.

Практичні заняття були організовані за розробленим і затвердженим на засіданні кафедри мовної підготовки планом, який включав перелік основних питань, список рекомендованої літератури, колективну, індивідуальну й самостійну роботу студентів. Заняття, відведені на самостійну роботу студен-

тів, передбачали такі види мовленнєвої діяльності: опрацювання основної та додаткової літератури; підготовку усних повідомлень з питань, що потребують додаткового розгляду; укладання текстів документів, не охоплених аудиторними заняттями; написання конспектів, рефератів, анотацій, складання тез, добір текстів для ілюстрування мовних явищ тощо. Індивідуальні заняття спрямовані на усвідомлення й закріплення окремими мовцями необхідних теоретичних знань, формування мовленнєвих умінь і навичок з урахуванням індивідуальних особливостей мовлення. Колективні заняття передбачали виконання пізнавальних завдань у ситуації ділової та імітаційної гри, професійно спрямоване групове навчання.

До практичних занять ми добирали завдання, які містили:

1. Усні й письмові вправи з мовленнєвим матеріалом, спрямовані на формування культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів.

2. Творчі завдання з розвитку навичок діалогічного й монологічного мовлення: складання висловлювання на професійну тему без попередньої підготовки, підготовка текстів документів, звітів, доповідей, виступів, зв'язних відповідей, моделювання мовленнєвих ситуацій тощо.

3. Матеріал для ділових, імітаційних і рольових ігор.

На практичних заняттях ми використовували вправи як основний вид діяльності. Вправи є найпоширенішим видом самостійної роботи, який забезпечує процес осмислення та закріплення знань, розвиток мислення тих, хто навчається [3]. За допомогою вправ у студентів "...вироблялися визначені нами мовленнєві вміння й навички, без яких неможливо побудувати зв'язне висловлювання: членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць (уведення структурно або семантично необхідних елементів), розширення і згортання висловлювань, заміна окремих елементів у межах утворень більш високого структурного рівня, перебудова й побудова мовних одиниць усіх рівнів та комплексні види навчальної роботи, що включають найрізноманітніші корекційні операції з мовним матеріалом" [1, с. 121].

Предмет нашого дослідження зумовив розробку такої системи вправ, яка, по-перше, спрямована на підвищення когнітивного рівня культури фахового мовлення майбутніх фахівців шляхом підвищення відповідних теоретичних знань і усунення недоліків мовного характеру; по-друге, виробила стійкі навички корекції власного мовлення та спонукала до розширення й активізації словникового запасу та подальшого мовленнєвого вдосконалення; по-третє, сприяє розвитку мотиваційної сфери студентів. Відповідно до напрямів дослідження було виділено вправи різних видів: мовні вправи, що передбачали усвідомлення теоретичних відомостей, їх закріплення й поглиблення, та мовленнєві вправи, які мали на меті розвивати діалогічне й монологічне мовлення, формувати мовленнєву особистість, враховуючи індивідуальні можливості майбутнього провізора [1, с. 121].

За метою призначення ми поділили вправи на три групи: 1) вправи для вивчення матеріалу, формування умінь та навичок: підготовчі, пробні, призна-

чені для виконання дій за зразком; 2) вправи для закріплення нового матеріалу; 3) контрольні вправи для перевірки глибини засвоєння знань [3].

У навчанні мови, враховуючи важливість і необхідність різних видів вправ, ми надавали перевагу лексичним, лексико-граматичним і лексико-стилістичним вправам, спрямованим на з'ясування семантики слова, його основних ознак, ознайомлення зі сферою вживання різних лексичних шарів, усвідомлення значення слова, його суті.

Важливе значення, на нашу думку, мають також вправи, які включають синонімічні заміни, доповнення та скорочення текстів, переклад, редагування, оскільки саме такі види роботи допомагали краще усвідомлювати форму й зміст певного граматичного явища і тим самим сприяли засвоєнню студентами мовленнєвої варіативності.

Зважаючи на те, що більшість студентів використовують як засіб спілкування рідну мову й це негативно впливає на формування культури фахового мовлення майбутнього фармацевта, ми вважали за необхідне під час навчання використовувати вправи на переклад слів, словосполучень, речень і текстів.

Основним способом організації пізнавальної діяльності на практичних заняттях стало використання інтерактивної технології навчання як сукупності форм і методів, що забезпечує високу ефективність комунікації студентів у навчальному процесі.

Загальнонауковий рівень методології інтерактивних методів навчання зумовлений системним підходом, що відображає всезагальний зв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, зокрема різних видів діяльності, різних методів педагогічної взаємодії, особистості й різних ознак суб'єктності людини, компонентів її професійної компетентності.

Системний підхід розглядає відносно самостійні елементи навчання (наприклад, окремі інтерактивні методи) не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Необхідно зазначити, що наукова методологія використання в педагогічному процесі інтерактивних методів складається з відповідних принципів: особистісний підхід до організації та здійснення педагогічного процесу; діяльнісний підхід до організації педагогічної дії; логічність педагогічної взаємодії.

Колективні форми взаємодії та спілкування вчать студентів формулювати думки рідною мовою, дотримуючись норм літературної мови, володіти усною та писемною формою мовлення, слухати й чути, розуміти інших, аналізувати власне та чуже мовлення, коректно й аргументовано вести дискусію. На таких заняттях формуються предметні та соціальні якості фахівця, досягається мета навчання й виховується особистість майбутнього провізора.

Робота над вимовою студентів потребувала використання аудіозаписів, які демонстрували зразки правильного мовлення, оскільки певні фонетичні особливості, які студент може не відчувати в мові викладача, часто стають для нього зрозуміліші, коли він чує диктора чи митця слова. Важливу роль тут відігравали такі чинники, як зміна звучності, тембру голосу тощо. Крім того, прослуховування аудіозапису зі зразками правильного літературного мов-

лення створювало додаткові можливості для організації пояснень викладача, бо вони не лише завершували прослуховування, а й супроводжували його.

Засобами інтенсифікації навчання були й комп'ютери. Застосовуючи, їх ми враховували думку психологів про те, що комп'ютер є таким засобом, що може якісно змінити, збільшити можливості накопичення й застосування знань студентами, можливості пізнання. Відповідно до наявних досліджень [2, с. 58], ми виділили три основні форми використання комп'ютера для виконання навчальних цілей: 1) як тренажера; 2) як репетитора, що виконує певні функції за викладача; 3) як засобу, що моделює певні предметні ситуації, – імітаційне моделювання. Можливості комп'ютера ми використовували як з навчальною (вивчення нового матеріалу укрупненими частинами-блоками, навчання за модульно-рейтинговою системою), так і з контрольно-корекційною метою для перевірки здобутих знань та вироблення практичних умінь і навичок роботи зі словом, текстом (редагування, переклад, добір синонімів, виправлення помилок інтерференційного характеру тощо) [3].

Удосконаленню вмінь студентів зіставляти, порівнювати мовні факти сприяли вправи на редагування та переклад, які прищеплювали навички критичного оцінювання сказаного й написаного, виховували вимогливість, розвивали чуття мови, що позитивно впливало на вдосконалення культури фахового мовлення майбутнього фармацевта.

Під час виконання завдань студенти пригадували етикетні норми офіційно-ділового стилю, основні вимоги й правила складання усного зв'язного висловлювання.

Робота на практичних заняттях, спрямована на формування культури фахового мовлення, була спланована з урахуванням методів виконання ситуативних завдань у малих групах і парах, за допомогою яких розвивали мовленнєві вміння й навички студентів. З метою вдосконалення навичок нормативного мовлення на всіх етапах навчання використовували усні мовленнєві вправи, складали монологи й діалоги, проводили бесіди на визначену програмою тему, розігрували ділові ситуації.

Висновки. Таким чином, успішному формуванню культури фахового мовлення в майбутніх фармацевтів сприяють створені відповідні організаційно-педагогічні умови. Так, комплексне використання в навчально-виховній роботі зі студентами різних методів навчання й соціальної, наукової та художньої інформації позитивно впливає на розвиток свідомого сприймання й розуміння сутності фахового мовлення фармацевтів.

Список використаної літератури

1. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 244 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Жовтобрюх М.А. Культура мовлення і школа / М.А. Жовтобрюх // Культура слова : респ. міжвід. зб. – К. : Наукова думка, 1988. – Вип. 34. – С. 3–10.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014.

Трегуб С.Е. Относительно модели формирования культуры профессионального говорения будущих фармацевтов в процессе подготовки в ВМУЗ

В статье проанализирована значимость предложенной модели для формирования культуры профессионального говорения будущих фармацевтов, система упражнений практических занятий, направленных на повышение когнитивного уровня культуры профессионального говорения будущих специалистов путем повышения соответствующих теоретических знаний и устранения недостатков языкового характера.

Ключевые слова: модель, формирование, разновидность упражнений, методы обучения, специальная программа.

Tregub S. As to the model of the formation of professional culture speaking of future pharmacists in the higher educational establishment

The article is devoted to the special model of training of future pharmacists. It covers scientific views concerning the forms and methods of formation of future pharmacists' professional culture speaking. To my mind the model of professional culture speaking (CPS) is a special course which is connected with the problems of language's functioning in the society, the questions of oral and written speaking increase and rules of linguistic means' organization due to the types of speaking in business and professional communication.

Due to the subject of our research the course of special system of exercises was worked out. It was directed to the cognitive level of professional speaking culture of future pharmacists. It was detected different types of exercises. The most important were lexical, grammatical and speaking tasks. So, culture of professional speaking (CPS) is successfully formed thanks to the following large-scale pedagogical conditions.

There many different pedagogical conditions which are used in educational process. The first task of effective culture of professional speaking (CPS) is to get proper knowledge form their own thoughts about culture of professional speaking its content and functions on the basis of informative method. The second one is to help future pharmacists to create personal speaking activity with patients.

There are many different methods of educational process organization which provides intensity and quality of communication. In educational process of high medical school is the interaction between the teacher and the student. It provides the exchange of information determining personal attitude to the problem of professional speaking culture organization of different ways of creative activity.

There many various methods of teaching such as informative, verbal, practical and others. Experimental training of pharmacists according to the special program of culture of professional speaking (CPS) included as theoretical course of training as practical one. Theoretical course represents the theoretical knowledge about speaking culture, culture of professional speaking, speaking ethics and so on. Practical part is devoted to the special complex of exercises and tasks. The exercises were divided into three groups. The first ones were devoted to the formation of skills; the second group concerned the training and consolidation; the third one was as control one. Computer also has very important role in the experimental study. It combines three functions. We used it as trainer, teacher and a technique which creates definite situations.

So, culture of professional speaking is successfully formed if there are the corresponding large-scale conditions. The given model of training is effectively combined theoretical and practical basis. It enables to make progress in culture of professional speaking of future pharmacists.

Key words: model, formation, variety of exercises, methods of training, special program.

УДК 378.147:81'271:640.4(045)

К.В. ТРОФІМУК

СПРЯМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА УСВІДОМЛЕННЯ СУТНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті розглянуто особливості спрямування змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Ключові слова: професійна підготовка, спекурс “Культура професійного спілкування”, робочі програми, фахівці готельно-ресторанної справи, лекції, практичні заняття, самотійна робота.

Незважаючи на те, що нагальною є потреба в підготовці фахівців готельно-ресторанної справи до культури професійного спілкування, на сьогодні освітній процес у вищому навчальному закладі недостатньо спрямований на досягнення цього результату.

Мета статті – розглянути особливості спрямування змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Проведений нами аналіз стандартів, навчальних планів напряму підготовки 6.140101 “Готельно-ресторанна справа” дає підстави стверджувати, що в структурі трьох циклів навчання (циклу соціально-гуманітарної підготовки, циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, циклу професійної та практичної підготовки) відсутні спеціальні дисципліни, зміст яких безпосередньо був би спрямований на формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців цієї галузі та не зазначено спеціальних форм і методів підготовки цього аспекту.

Відтак, це зумовлює введення певних педагогічних заходів, які будуть забезпечувати наскрізно та системно формування культури професійного спілкування. Отже, первинною умовою формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи є спрямованість змісту, форм і методів професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування. Реалізація цієї організаційно-педагогічної умови передбачає декілька напрямів роботи:

1) введення додаткового спеціального курсу “Культура професійного спілкування”;

2) внесення змін до робочих програм дисциплін, які передбачають комунікативну підготовку до професійної діяльності: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії”;

3) активізація самотійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронний контент) з дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії”.

Спецкурс має бути зорієнтований на те, щоб майбутні фахівці опанували, по-перше, сутність, специфіку, структуру культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; по-друге, сутність умов формування та розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Спецкурс “Культура професійного спілкування” має забезпечити знання майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи про сутність, структуру, особливості прояву й умови розвитку культури професійного спілкування та вміння визначати власний рівень цього феномена й на його основі розробляти власну програму розвитку культури професійного спілкування. Отже, результатом упровадження в навчальний процес цього спецкурсу має стати моделювання студентами образу культури професійного спілкування фахівців з готельно-ресторанної справи.

Мета й завдання дисципліни, відповідно до методів розвитку культури професійного спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, повинні досягатися за допомогою таких форм навчання, як лекції, практичні заняття та самостійна робота студентів.

Основною ланкою при засвоєнні теоретичного матеріалу є лекція, метою якої є формування орієнтованої основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Вона може бути традиційною (лекція-монолог) та інноваційною (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція тощо).

Під час засвоєння матеріалу з культури професійного спілкування необхідно використовувати як традиційні форми лекцій, коли студенти пасивно сприймають інформацію щодо особливостей формування культури професійного спілкування, так і інноваційні, які будуть спрямовані на активну участь під час отримання інформації. Процес пізнання студентів за такої форми викладення інформації наблизатиметься до пошукової та дослідної діяльності.

Пропонуємо використовувати такий вид інноваційних лекцій, як лекції-діалог. Їх слід планувати та проводити на початку вивчення спецкурсу та певних тем для активізації діяльності студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу, адже діалогічне спілкування активізує розумову діяльність студентів, підсилює ефективність групової роботи. Навчання в діалозі формує соціально-психологічну готовність до роботи в команді, особливо в ситуаціях пошуку ефективних способів вирішення проблем [4].

Метою таких лекцій є виявлення рівня знань студентів щодо предмета, який буде вивчатися, визначення наявності та спрямованості їх інтересів, рівня зацікавленості й мотивації, правильності чи хибності уявлень студентів щодо нової дисципліни, знайомство зі змістом курсу та обговорення зі студентами значущості запропонованої теми й спільні пошуки обґрунтування необхідності цих знань для майбутньої їх діяльності як фахівців.

Актуальними також є проблемні лекції в процесі формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Аналіз літературних джерел і власний практичний досвід викладацької діяльності дає підстави стверджувати, що проблемне навчання стимулює навчаль-

но-пізнавальну діяльність студентів. Навчальна діяльність з використанням проблемних лекцій має такі особливості: вимагає від студентів прояву самостійності при аналізі умов завдання, застосування знань з інших дисциплін; навчальна діяльність проводиться за допомогою пошукових дій; у процесі навчальної діяльності у студентів розвиваються дослідні здібності, оригінальність вирішення завдань, уміння самостійно знаходити шляхи розв'язання поставленої проблеми.

Таким чином, під час упровадження проблемних лекцій студенти під керівництвом викладача формують нові знання, що дає можливість краще засвоїти новий матеріал, оскільки при його формулюванні студенти можуть реалізувати активну діяльність, яка, у свою чергу, сприятиме не лише формуванню знань, а й розвитку активного мислення, здатності до саморегуляції та самоуправління під час спілкування, позитивного сприйняття нового матеріалу.

Доречною та ефективною при засвоєнні знань з культури професійного спілкування є також лекція-прес-конференція, яка повинна викладатися у вигляді зв'язного інформаційного тексту, який подається викладачем у відповідь на попередньо (на початку заняття) сформульовані студентами запитання із запропонованої теми.

Виклад матеріалу подається у вигляді зв'язного розкриття теми, але не як відповідь на кожне задане запитання, а в процесі лекції формулюються відповідні відповіді. По закінченні лекції викладач дає оцінку запитанням, виявляючи знання та інтереси студентів.

Таким чином, при проведенні лекцій ми пропонуємо використовувати лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-прес-конференції, які безпосередньо спрямовані на активізацію навчального процесу. На кожному лекційному занятті повинні вирішуватися різні завдання, відповідно до структури культури професійного спілкування.

Спецкурс як навчальна дисципліна, яка забезпечить розвиток знань з культури професійного спілкування, повинна містити практичні заняття. Вони мають бути спрямовані на розширення та деталізацію знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи, а також на формування вмінь та навичок встановлювати власний рівень формування культури професійного спілкування та визначати шляхи її корекції.

Під час засвоєння та коригування знань на практичних заняттях необхідно використовувати інтерактивні методи навчання, такі як бесіди, дискусії, метод "мозкового штурму", презентації, тренінг на мотивацію та емоційно-вольовий аспект.

Бесіда та групова дискусія є дієвим засобом розвитку логічного мислення студентів, що забезпечує спонтанну поведінку в групі, інтеграцію відносин між її членами та глибинно-психологічний аналіз результатів.

Для цілеспрямованого формування в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи мотивації та здатності до самоуправління в спілкуванні в межах практичних занять необхідно проведення тренінгу на мотивацію та емоційно-вольовий аспект. У ході тренінгу повинні створюватися умови для усвідомлення студентами необхідності культури професійного спілкування як важливої складової професійної діяльності.

Науковці доводять, що тренінгові технології сприяють самореалізації особистості та покращують якість професійного спілкування. Застосування різноманітних тренінгів у навчально-виховному процесі зумовлено їх ефективністю, у результаті чого відбувається формування й розвиток умінь та навичок [1].

Отже, вибір тренінгу в сучасній педагогічній науці та практиці як одного з важливих методів активного навчання зумовлений такими положеннями.

1. Під час тренінгової групової роботи кожен її учасник має природну потребу взаємодії з іншими учасниками та бути активним, дієвим партнером. У процесі тренінгу створюється атмосфера психологічної безпеки та комфорту, у такій обстановці студенти навчаються нових умінь, експериментують з різними стилями мислення та відносин серед рівних партнерів, виявляють власні поведінкові, емоційні й мисленнєві стереотипи і, отримавши зворотний зв'язок, усвідомлюють імовірні помилки у взаємодії з іншими. Відтак, тренінг є активним методом, який використовують для формування навичок самопізнання, саморозвитку, самокорекції [2].

2. Саме під час тренінгу для його учасників створюються найбільш ефективні умови для усвідомлення власної діяльності завдяки постійно актуалізованій рефлексії шляхом створення рефлексивного середовища та проектування на цій основі особливостей власної самоорганізації [3].

3. Тренінг безпосередньо виступає засобом, що найбільше сприяє усвідомленню особистістю власної Я-концепції завдяки постійному створенню під час взаємодії рефлексивного середовища. У процесі групової роботи особистість постійно перебуває в такому середовищі, яке змушує її до самодіагностики та до постійного особистісного зростання. Саме тренінгові технології дають можливість безперервно працювати зі змістом Я-концепції та створювати умови для її корегування.

4. Підготовка майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи повинна бути спрямована на розвиток мобільності під час професійного спілкування, вольової саморегуляції та здатності до самоуправління під час спілкування, і саме тренінг з використанням активних методів навчання якнайкраще створює для цього певні умови.

Таким чином, тренінг на мотивацію та емоційно-вольовий аспект сприятиме поступовому підвищенню рівня сформованості мотивів, інтересів, цілей і потреб у професійному особистісно орієнтованому спілкуванні майбутніх фахівців, що дасть змогу інтелектуально-мовну і пошукову взаємодію в системі “викладач – студент” перевести на вищий рівень функціонування.

Другим напрямом роботи щодо спрямованості змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи з метою формування в них цього феномена пропонуємо відкорегувати робочі навчальні програми з таких дисциплін, як “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії”. Вибір вищезазначених навчальних дисциплін зумовлений тим, що вони мають значні змістовні можливості щодо розкриття різних аспектів культури професійного

спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, потенційні резерви щодо вдосконалення та виховання особистості для подальшої професійної діяльності.

Нововведення передбачають доповнення та збагачення змісту навчальних планів інформацією щодо:

- сутності спілкування;
- основ культури професійного спілкування;
- основних комунікативних умінь, якими повинні володіти майбутні фахівці з готельно-ресторанної справи;
- відомостей загальноосвітнього характеру про роль вищезазначених дисциплін для розвитку культури особистості;
- професійних характеристик майбутньої діяльності та характерних для них форм спілкування;
- знань та вмінь, здобутих при засвоєнні цих дисциплін у майбутній професійній діяльності;
- проведення лекційних і практичних занять з використанням ігрових, інтерактивних і тренінгових технологій.

Відтак, внесення змін до вищезазначених дисциплін, а саме: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії” допоможе у формуванні професійного мовлення, формування культури професійного спілкування та їх особистісного розвитку.

Третім напрямом роботи для спрямованості змісту професійної підготовки на усвідомлення сутності культури професійного спілкування у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи пропонуємо активізацію самостійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронний контент) з дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії” відповідно до принципів модульної технології навчання, які допоможуть самостійно сформувати певні аспекти комунікативної культури в майбутніх фахівців.

Оскільки в галузі вищої освіти наявна спрямованість процесу навчання на збільшення годин самостійної роботи студентів [4], то цей процес необхідно організувати таким чином, щоб найефективніше закріпити здобуті знання й уміння та в подальшому застосовувати їх на практиці. Сучасні інноваційні процеси вимагають нових підходів до організації самостійної роботи, оскільки традиційні форми навчання поступово відходять на другий план, а в практичній діяльності втілюється індивідуально орієнтоване навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Кожен студент напряму підготовки 6.140101 “Готельно-ресторанна справа” Інституту здоров’я, спорту та туризму Класичного приватного університету зареєстрований як користувач сайту університету та має персональний логін і пароль. Доступ до навчального забезпечення дисциплін навчального плану напряму підготовки бакалаврів 6.140101 “Готельно-ресторанна справа” мають тільки студенти зазначеного напряму, завідувач кафедри, викладачі відповідних дисциплін.

Таке запровадження створює умови для управління якістю навчально-методичного забезпечення дисциплін та процесом засвоєння їх змісту. Це зумовлено таким:

1. Зміст дисципліни (лекційний матеріал, додатковий дидактичний матеріал відповідно до тем) і методика її вивчення (програма дисципліни) будуть запропоновані в електронній формі, вони є доступними для ознайомлення та аналізу не тільки студенту, а й викладачам. У разі необхідності можливий процес модернізації дисципліни, тобто внесення змін до змісту.

2. В основу розробки й подання матеріалу покладено алгоритм та обсяг навчальної діяльності студента. Програма навчальної дисципліни є методичними рекомендаціями щодо дій студента як суб'єкта освітнього процесу. Вона чітко відображає: що має засвоїти студент, у яких формах, якими методами буде перевірено рівень засвоєння і його кількісні та якісні показники.

3. Значну увагу потрібно приділяти індивідуальним завданням, які в поєднанні з лекційним матеріалом, засобами контролю забезпечують необхідні умови для переходу студента від рівня знань до рівня вмінь і навичок. Виконання індивідуального завдання та обговорення його на практичних заняттях приводить до розширення й поглиблення знань, прищеплення професійних умінь і навичок, розвитку креативного мислення та усного мовлення студентів, що сприяє самореалізації особистості. Під самореалізацією вчені розуміють особливу активність, яка передбачає здатність до планування, програмування, визначення особистого режиму в навчанні. Це процес і підсумок цілісного розвитку особистості на основі саморозвитку та діяльності учасників освітнього процесу в процесі навчання.

4. Наявність тестових форм перевірки знань (лекційного матеріалу) забезпечить певну об'єктивність рівня кінцевого результату навчання.

5. Електронний журнал дасть змогу оперативно відстежувати динаміку навчальної діяльності студентів та рівень засвоєння змісту дисципліни.

Отже, перевагою застосування такого освітнього середовища навчання є самоконтроль студентами засвоєння навчального матеріалу (тестування), наявність достатнього часу для підготовки та забезпечення зворотного зв'язку з викладачем. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи сприяє поглибленню знань з культури професійного спілкування.

Висновки. Таким чином, використання зазначених педагогічних заходів, а саме спецкурсу “Культура професійного спілкування”; корегування робочих програм таких дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії”; активізація самостійної роботи на основі інтерактивних засобів навчання (електронний контент) з навчальних дисциплін: “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Діловий етикет та протокол”, “Діловодство в готельній індустрії” відповідно до принципів модульної технології навчання, які передбачають комунікативну підготовку до професійної діяльності, забезпечать спрямування

змісту професійної підготовки на формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи.

Список використаної літератури

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / И.В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось – 89, 2000. – 224 с.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 5–12.
3. Гура О.І. Організаційно-методичне забезпечення навчальної дисципліни засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій / О.І. Гура // Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011 – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск “Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції. – 408 с.
4. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2014.

Трофимук Е.В. Направленность содержания профессиональной подготовки на осознание сущности культуры профессионального общения будущих специалистов гостинично-ресторанного дела

В статье рассмотрены особенности направленности содержания профессиональной подготовки на осознание сущности культуры профессионального общения будущих специалистов гостинично-ресторанного дела.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, спецкурс “Культура профессионального общения”, рабочие программы, специалисты гостинично-ресторанного дела, лекции, практические занятия, самостоятельная работа.

Trofimuk K. Contents of training approach to nature awareness of professional communicative culture of future specialists in hotel and restaurant business

In article features content orientation training on cultural awareness of the nature of professional communication of future specialists in hotel and restaurant business.

Our analysis of standards, curriculum specialty 6.140101 “Hotel and restaurant business” gives reason to believe that the structure of the three cycles (a cycle of social and humanitarian training cycle fundamental, natural-scientific and general economic training of professional and practical training) are not specific disciplines, the content of which would be directly aimed at creating a culture of professional communication of future specialists of this sector and not mentioned special forms and methods of preparation of this aspect.

Consequently, this leads to the introduction of certain educational activities that will provide a system of transparent and creating a culture of professional communication. Thus, the primary condition for creating a culture of professional communication in the future specialists in hotel and restaurant business is the focus of the content, forms and methods of training in understanding the essence of the culture of professional communication. The implementation of the organizational and pedagogical conditions involves several areas of:

- 1) *introduction of an additional special course “Culture of Professional Communication”;*
- 2) *Amendments to work programs of disciplines that include communicative preparation for professional careers, “ Ukrainian language for professional purposes”, “Business Etiquette and Protocol”, “Office work in the hotel industry”;*
- 3) *to encourage independent work -based interactive learning tools (e-content) of the subjects: “Ukrainian language for professional purposes,” “Business Etiquette and Protocol”, “Office work in the hotel industry.”*

Key words: professional training course “Culture of professional communication”, working programs, experts hotel and restaurant business, lectures, practical classes, independent work.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано сучасний стан науково-теоретичного вивчення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Охарактеризовано сутність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки. Категорію “готовність до самовдосконалення” визначено як складне інтегроване, динамічне утворення особистості, яке має структурні й функціональні компоненти та передбачає оволодіння майбутнім учителем знаннями про самоосвіту, саморозвиток і самовиховання.

Ключові слова: майбутній учитель, готовність до самовдосконалення, індивідуалізація професійної підготовки, самоосвіта, саморозвиток, самовиховання.

Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, об'єктивною потребою суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців у всіх галузях виробництва, забезпеченні високої якості освіти; по-друге, необхідністю здійснення аналізу підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення у вищій школі.

Пошук нових підходів до вирішення проблеми професійної підготовки фахівців зумовлює активізацію педагогічних досліджень, адже саме від результатів діяльності педагогів переважно залежить реалізація модернізаційних реформ в освіті.

Ефективність освітнього процесу багато в чому зумовлена сформованістю в педагога готовності до самовдосконалення, оскільки педагогічна діяльність вимагає цілеспрямованих, енергійних зусиль, здатності перебудовувати стереотипи, мобільності й оперативності у вирішенні нагальних проблем, стимулювати розвиток необхідних особистісних і професійних якостей, коригувати власну професійну діяльність на основі самовизначення, самоактуалізації тощо.

Розгляд та обґрунтування проблем самовдосконалення знаходимо в працях великих науковців різних часів: А. Дістервега, Я. Коменського, М. Піроґова, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Підготовці майбутніх учителів присвячено праці багатьох дослідників:

- теорія діяльності і розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Адлер, Б. Ананьєв, Р. Бернс, Н. Бібік, О. Бодальов, Л. Божович, А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Дуса-вицький, О. Ковальов, І. Кон, Г. Костюк, О. Левченко, О. Леонт'єв, А. Маркова, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Петровський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Серґєєнкова, К. Юнг та ін.);

- загальнотеоретичний підхід до змісту й технології професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін та ін.);

- дослідження з проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (О. Абдуліна, Є. Барбіна, Н. Волкова,

В. Гриньова, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Кукушин, Ю. Кулюткін, Т. Леонтєва, Н. Нікітіна, І. Облес, А. Роботова, В. Семиченко, Т. Сущенко, А. Троцько, І. Шапошнікова та ін.);

– різні аспекти теоретичної та методичної підготовки майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення (Т. Вайніленко, О. Ігнатюк, О. Павлюк, Т. Приходько, І. Склярєнко, Л. Сущенко, І. Шиманович та ін.);

– самореалізація особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Ситнікова, П. Фролов, Р. Шакуров та ін.);

– вивчення проблем формування професійної компетентності вчителя (М. Васильєва, В. Гриньова, О. Гура, Л. Карпова, М. Князян, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.);

– закономірності організації й функціонування педагогічного процесу у вищому навчальному закладі (А. Алексюк, В. Буряк, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.);

– вивчення процесу індивідуалізації (Г. Берулава, І. Дубровіна, Л. Кірсанов, К. Леонгард, Т. Ліпс, О. Пехота, Т. Решетова, Н. Фролова, І. Унт, С. Хол, В. Штерн, І. Якиманська та ін.);

– дослідження педагогічних технологій (В. Беспалько, С. Генкал, В. Євдокімов, Н. Литовченко, Т. Новікова, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. П'ятакова, Г. Селевко, А. Ситников, І. Шевцова та ін.).

Але залишаються поза увагою дослідників проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Метою статті є визначення сутності проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Основними завданнями є:

1) здійснити аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки;

2) охарактеризувати сутність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури свідчить, що вчені розглядають самовдосконалення з позицій розвитку й саморозвитку особистості. Будь-який розвиток передбачає якісні зміни та перетворення. Філософи визначають саморозвиток як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер фахівця. О. Ігнатюк стверджує, що професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Підтримуємо дослідницю в тому, що самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе як особистості й професіонала, розвитку своїх здібностей, набуття знань і вмінь, навичок [2].

Самовдосконалення студента передбачає його самоосвітню діяльність. Вибір змісту, форм і методів самоосвіти студента залежить від низки чинників, які здійснюють вплив на кожному з етапів формування його педагогічної свідомості, що включає сукупність педагогічних знань. До структури педагогічної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких забезпечується цілеспрямованість діяльності особистості, збагачується рівень знань. Функцією педагогічної свідомості є формування цілей власної діяльності та потреби в самовдосконаленні, при цьому зважаються мотиви цієї діяльності, приймаються адекватні рішення, враховується хід виконання дій на кожному з етапів, вносяться корективи, аналізується неперервний ланцюг постановки завдань та їх виконання з метою досягнення поставленої мети.

Ми розглядаємо самовдосконалення як активну систематичну діяльність майбутнього вчителя, спрямовану на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, що можливе за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння, професійно-особистісного саморозвитку та самовиховання на основі індивідуалізації професійної підготовки. Самовдосконалення особистості включає шляхи, способи самоосвіти та самовиховання, саморозвитку та самоактуалізації. Взаємозв'язок і динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності. Разом з тим аналіз наукових джерел доводить, що залишається невичерпаним потенціал індивідуалізації навчання в процесі підготовки педагога нової генерації: сьогодні бракує праць щодо формування готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Запит суспільства в професійному, особистісному та життєвому самовизначенні фахівців та їх конкурентоспроможності на ринку праці, орієнтації на постійний розвиток вимагають перегляду ідей індивідуалізації, її суті та можливостей у забезпеченні формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Вважаємо, що одним із принципів професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах у процесі індивідуалізації є засвоєння знань через власну активну діяльність, яка здійснюється в індивідуальному темпі, з урахуванням особистісних характеристик, показників навчальних досягнень студентів. Процес засвоєння знань має бути вмотивованим. Таким чином, індивідуалізація передбачає активність особистості, що ініціює інтенсифікацію цілеспрямованості, вмотивованості, формування потреби в самовдосконаленні. Активність здатна змінювати внутрішню програму людини, її індивідуальний професійний шлях, що потребує енергії, посиленої діяльності, концентрації зусиль, небайдужої позиції. Отже, активність передбачає розвиток особистості. Готовність майбутніх учителів до самовдосконалення виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній активності та передбачає самоосвітню діяльність, самовиховання й саморозвиток.

У межах нашої статті виходимо з того, що "індивідуалізація професійної підготовки" є, по-перше, такою організацією навчального процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особли-

вості тих, хто навчається; по-друге, низка навчально-методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують індивідуальний підхід (Г. Селевко, Б. Бройде, Р. Артамонова) [4].

Індивідуалізація є категорією, що покликана підвищити ефективність формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Суть феномена “індивідуалізація” ґрунтується на сучасних тенденціях розвитку освітнього процесу, окресленні сприятливих умов для майбутньої діяльності фахівця, необхідності пошуку форм, методів і прийомів педагогічного впливу, спираючись на індивідуальні особливості студентів. У процесі індивідуалізації здійснюється залучення майбутніх учителів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання, що стимулює їх до наукової діяльності, пошуку нової інформації, є поштовхом до виникнення нових ідей, творчого зростання. Індивідуалізація як організація процесу навчання в системі вищого навчального закладу здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, таких як: розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самоосвіти, самовиховання, самоконтролю, що сприяє швидкому засвоєнню нового матеріалу, критичному аналізу та синтезу отриманої інформації, креативному мисленню.

Будь-яка діяльність є вмотивованою. Термін мотивації буквально означає те, що викликає рух. Вищі рівні саморегуляції (із зовнішнім контуром зворотного зв'язку) досягаються завдяки цілеспрямованій поведінці особистості. Виходячи з уявлень В. Вернадського й О. Ухтомського про притаманну живій системі тенденцію до самозбереження та саморозвитку, П. Сімонов запропонував під потребою розуміти специфічну силу живих організмів, що забезпечує їхній зв'язок із зовнішнім середовищем для самозбереження та саморозвитку, як джерело активності живих систем у навколишньому світі [5]. Якщо виходити з визначення поведінки як форми життєдіяльності, що змінює ймовірність і тривалість контакту з об'єктом задоволення наявної потреби, то все життя уявляється як безперервний ланцюг цілей і їх досягнень або невдач. Іншу групу мотивацій становлять вищі або вторинні мотивації, які набуваються протягом індивідуального життя і, хоч і будуються на основі генетично заданих потреб, значною мірою спираються на накопичений індивідуальний досвід. А. Вальдман дотримується думки, що емоції індукуються переважно зовнішніми, а мотивації – внутрішніми стимулами. Мотиваційна поведінка має організований характер, а емоційна – неорганізований. Емоції мають психогенну природу, а мотивації – ендогенно-метаболичну. Емоція виникає на базі сильної мотивації, якщо існують труднощі в її задоволенні. Емоції відповідають такому зниженню рівня адаптивних можливостей організму, яке настає, коли мотивація є занадто сильною порівняно з реальними можливостями суб'єкта [1].

Задоволення будь-якої потреби супроводжується емоційним хвилюванням позитивного характеру, тобто викликає відчуття задоволення та санкціонує успіх поведінкової діяльності. Асоційована з успішним завершенням дія, позитивна емоція закріплюється в пам'яті та починають виконувати важливу роль у механізмах формування цілеспрямованої діяльності. Неодноразове задоволення пот-

реби, забарвлене позитивною емоцією, сприяє навчанню відповідної діяльності, а повторні невдачі в отриманні запрограмованого результату викликають гальмування неефективної діяльності та пошук нових, більш успішних засобів досягнення мети. Перетворення актуалізованої потреби зі спонукання до мети і становить зміст процесу мотивації цілеспрямованої поведінки особистості. Потреба є внутрішньою силою реалізації індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Для підвищення зацікавленості процесом роботи й результатами власної діяльності, саморозвитку необхідна внутрішня мотивація. Вирішення гострої потреби в пошуках шляхів і методів підготовки майбутніх фахівців до самовдосконалення вбачаємо шляхом індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Крім саморозвитку та самоосвіти, компонентом самовдосконалення є й самовиховання. Самовиховання характеризують як формування людиною власної особистості відповідно до свідомо поставленої мети [3]. Дослідники наголошують, що самовиховання – це спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, що, у свою чергу, народжується в результаті суперечностей між бажаннями, прагненнями та можливостями. Зі зміною настанов особистості під час взаємодії із зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання [6, с. 37–38]. Передумовами самовиховання особистості вчені визначають життєві її цілі й плани, знання теорії самовиховання та певний досвід їх використання на практиці, здатність до об'єктивної самооцінки, вольового саморегулювання, творчого мислення, почуття власної гідності [3, с. 136]. Учені акцентують увагу на тому, що самовиховання вчителя спрямоване на становлення його професійно-смыслового ставлення до себе, розвиток здібностей до професійного самовизначення й саморозвитку. Науковці стверджують, що самовиховання вчителя вимагає: осмислення самого себе в навколишній природній і соціальній реальності, пошуку відповідей на безліч життєвих і професійних запитань, з'ясування значущості педагогічних ситуацій; адекватної оцінки явищ, процесів, що виникають у навколишній навчальній дійсності, та зіставлення їх з власною системою оцінок. Визначаючи той чи інший елемент як мотив або мету, учитель реалізує завдання актуалізації змісту, що розвиває особистість педагога, обумовлюючи необхідність усвідомлення ним суб'єктивних смислів, власних мотивів, установок [6, с. 47–48]. Як слушно зауважує А. Трохова, саме навички самоаналізу та самооцінки почуттів суб'єктивної зручності або незручності в діяльності, задоволення процесом і результатами допомагають у професійній діяльності оцінити власну компетентність з теми, обґрунтувати значущість поглиблення знань і накопичення інформації, пояснити індивідуальні переваги в способах засвоєння нового, проаналізувати сильні та слабкі сторони діяльності, їх витoki, запровадити корективи в способи виконання й контролю за діяльністю [7, с. 66].

Тенденції розвитку вищої школи, аналіз теоретичних напрацювань учених і власного досвіду викладацької діяльності дали змогу виявити суперечності стосовно досліджуваної проблеми:

по-перше, між динамічністю професійних завдань, зумовлених підвищенням інтегративних процесів сучасної професійної освіти, великими очі-

куваннями від професійної діяльності педагога та недостатністю внутрішньої готовності майбутніх учителів до самовдосконалення; між необхідністю підвищення якості освіти на основі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів і недостатністю теоретичних та практичних розробок, що ґрунтуються на особистісних особливостях студента;

по-друге, між потребою визнання особистісних цінностей освіти та переважно масово-репродуктивним навчанням у вищій школі;

по-третє, між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх учителів і реальним станом компетентності самовдосконалення випускників ВНЗ;

по-четверте, між вимогами суспільства до якості професійної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу та застосуванням у ході цієї підготовки переважно методик, що нівелюють індивідуальність студента й формування його індивідуального професійного стилю, необхідного в умовах динамізму та мінливості педагогічної діяльності;

по-п'яте, між потребою оновлення системи педагогічної освіти та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих теоретичних і методичних основ професійної підготовки в умовах пріоритетності людини;

по-шосте, між соціально зумовленою необхідністю реалізації нових наукових підходів, орієнтованих на розвиток індивідуально-професійного потенціалу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, та недостатністю відповідного навчально-методичного забезпечення;

по-сьоме, між потребою залучення кожного студента до процесу його формування як професіонала, розвитком його суб'єктної позиції на основі індивідуалізації та недостатністю відповідних освітніх моделей професійної підготовки;

по-восьме, між необхідністю забезпечення доступності й неперервності освіти впродовж усього життя та недостатністю засобів забезпечення індивідуального професійного шляху;

по-дев'яте, між необхідністю модернізації змісту, структури й організації освіти та відсутністю досліджень формування готовності до самовдосконалення на основі індивідуалізації професійної підготовки вчителя.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки в сучасній системі освіти:

– синергетичний підхід уможлиблює вивчення готовності до самовдосконалення як відкритої системи, що змінюється відповідно до вимог професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності;

– системний підхід дає змогу визначити цілі та завдання професійної підготовки, зміст і технології цього процесу, їх системоутворювальні зв'язки;

– особистісно-діяльнісний підхід дає змогу здійснити діалектичне поєднання завдань підготовки вчителя з особистим досвідом діяльності та поведінки студентів, урахувати пріоритетність їхньої індивідуально значущої сфери, забезпечити суб'єктивну позицію розвитку через усвідомлення себе

як особистості, виявлення й розкриття своїх педагогічних можливостей з метою формування акме-шляху;

– антропологічний підхід передбачає розвиток особистості майбутніх учителів у процесі оволодіння ними інтегрованими знаннями про природу людини, а також уміннями реалізовувати власний потенціал у професійно-педагогічній діяльності, створювати умови для саморозвитку та самовдосконалення;

– акмеологічний підхід забезпечує спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя на максимальне використання його особистісного та професійного потенціалу для формування готовності до самовдосконалення з метою досягнення акме;

– компетентнісний підхід сприяє забезпеченню компетентності самовдосконалення майбутнього вчителя як інтегративного особистісного утворення, яке відображає єдність теоретичної та практичної підготовки;

– ресурсний підхід сприяє вдосконаленню готовності до самовдосконалення, оскільки в процесі нарощування потенціалу особистість збагачується новими сенсами, цінностями, змінюється система потреб, а в процесі реалізації трансформованих сутнісних сил розширюються можливості виявити, виразити власні новоутворення, пов'язані з розвитком здібностей, нахилів тощо.

Висновки. Готовність до самовдосконалення як складне інтегроване, динамічне утворення особистості має структурні й функціональні компоненти та передбачає оволодіння майбутнім учителем знаннями про самоосвіту, саморозвиток і самовиховання.

Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення є активним інструментом ліквідації розриву між вимогами педагогічної діяльності та власними можливостями майбутніх учителів шляхом індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація є дієвим засобом розкриття здібностей студента, розширення спектра можливостей майбутнього фахівця, його особистісного та професійного потенціалу.

Умовами формування готовності до самовдосконалення майбутніх учителів у процесі індивідуалізації професійної підготовки є акме-шлях та індивідуалізоване освітнє середовище. Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні самоосвіти як компонента самовдосконалення майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности : учебник / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М. : Учебная литература, 1997. – 432 с.
2. Ігнатюк О.А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія / Ольга Анатоліївна Ігнатюк. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2009. – 434 с.
3. Кобенко О.А Самовиховання – шлях до педагогічної культури / О.А. Кобенко // Педагогічна культура. – Х. : Харків. держ. ун-т, 1993. – С. 133–144.
4. Селевко Г.К. Дифференциация обучения / Г.К. Селевко, Б.А. Бройде, Р.Б. Артамонова. – Ярославль, 1995. – 54 с.
5. Симонов П.В. Мотивированный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1987. – 271 с.
6. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 34–41.

7. Трохова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / А.В. Трохова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 63–71.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2014.

Хатунцева С.Н. Формирование у будущих учителей готовности к самосовершенствованию в процессе профессиональной подготовки

В статье проанализировано современное состояние научно-теоретического изучения проблемы формирования у будущих учителей готовности к самосовершенствованию в процессе индивидуализации профессиональной подготовки. Охарактеризовано сущность формирования у будущих учителей готовности к самосовершенствованию в процессе индивидуализации профессиональной подготовки. Категорию “готовность к самосовершенствованию” определено как сложное интегрированное, динамическое образование личности, которое имеет структурные и функциональные компоненты и предусматривает овладение будущим учителем знаниями о самообразовании, саморазвитии и самовоспитании.

Ключевые слова: будущий учитель, готовность к самосовершенствованию, индивидуализация профессиональной подготовки, самообразование, саморазвитие, самовоспитание.

Khatuntseva S. Formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of training

In the article it has been defined the urgency of studying the problem of formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of training. This is determined by the objective need of the society in the preparation of competitive professionals in all industries. It is also caused by providing high quality education and by necessity of analyzing the process of future teachers' training to improve themselves in high school.

The aim of the paper is to determine the nature of the problem of the formation of future teachers' readiness for self-improvement in the individualization of training. The main objectives are: to analyze the current scientific and theoretical background of the problem of forming future teachers' readiness for self-improvement in the individualization of training; to describe the essence of the formation of future teachers' readiness for self-improvement in the individualization of training.

The article specifies that “the individualization of training” is: firstly, such an organization of the educational process, which involves the selection of means and rate of learning, including individual characteristics of students, and secondly, a series of teaching, methodical, psychological, pedagogical, organizational and administrative measures to ensure individual approach.

Individualization is described as a category that is designed to increase the efficiency of formation of future teachers' readiness for self-improvement.

Contradictions concerning the investigated problem have been found. It has been defined a methodological concept that reflects the relationship and interaction between different approaches to the study of the formation of future teachers' readiness for self-improvement in the process of individualization of training in modern education system.

It has been analysed the nature of the formation of future teachers' readiness for self-improvement in the individualization of training. The category of “readiness for self-improvement” is defined as a complex integral, dynamic personality formation, which has structural and functional components and provides future teachers mastering the knowledge of self-education, self-development and self-education.

Key words: future teacher, readiness for self-improvement, individualization of training, self-education, self-development, self-education.

СУЧАСНИЙ ВИХОВАТЕЛЬ ДНЗ: ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО НЬОГО

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти у ВНЗ. Охарактеризовано професійні якості та здібності, знання та вміння майбутніх спеціалістів з дошкільної освіти, роботу ВНЗ над створенням якісного освітнього середовища, для підготовки висококваліфікованих спеціалістів дошкільної освіти й формування загальної культури та духовного розвитку випускників. Розкрито основні завдання професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти у ВНЗ, а саме самовизначення педагога у світовій і національних культурах, у тому числі й педагогічній, вироблення на цій основі соціально-професійної компетентності, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

Ключові слова: фахівець дошкільної освіти, самовдосконалення, педагогічні здібності, науково-дослідна робота студентів, педагогічна майстерність, педагогічна практика.

Сучасна особистісно орієнтована модель дошкільної освіти висуває високі вимоги до особистісного та професійного розвитку вихователя дошкільного навчального закладу.

Сучасний вихователь-педагог – це носій загальнолюдського й національного, а також власного гуманістичного досвіду, особа, що здійснює вибір, приймає самостійні рішення в розв'язанні тих чи інших педагогічних завдань, створює сприятливі умови для розвитку, виховання та навчання дошкільнят. Тому, враховуючи тенденції сьогодення, варто переосмислити традиційні функції педагогічної діяльності, реалізувати прогресивні ідеї в розвитку дошкільної освіти.

Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх педагогів розглянуто у працях філософів: В. Андрущенко, Г. Гершунського, В. Кременя; психологів: І. Бега, І. Ісаєва, В. Крутецького, А. Маркової; педагогів: Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Сластьоніна. Проблеми структури та змісту психолого-педагогічної й фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали А. Алексєєва, Г. Беленька, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та ін. Продуктивний підхід до аналізу питань підготовки спеціалістів для дошкільних установ та осмислення процесів, специфічних для України, висвітлено в працях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Калініченко, Е. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, М. Собчинської. Теоретичні та прикладні питання впровадження компетентнісного підходу в систему освіти розробляли вітчизняні вчені Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачов та зарубіжні науковці А. Бермус, І. Зимня, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Хуторський, Е. Шорт. Сутність, структура та зміст професійно-педагогічної компетентності стали предметом досліджень Г. Беленької, Н. Глузман, Л. Карпової,

М. Левківського, М. Машовець, О. Мороз. Ці дослідження забезпечили можливість розглянути вимоги до професійного становлення майбутнього вихователя в умовах сучасного суспільства.

Мета статті – проаналізувати проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку вихователя нової формації, здатного до творчої реалізації різних освітніх програм, використання в професійній діяльності інноваційних технологій; готового до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями й формування активної, креативної, компетентної, самодостатньої особистості [2].

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це людина, яка спроможна професійно вирішувати проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності.

Питання результативності роботи кожного дошкільного навчального закладу, його іміджу, увага влади до якості дошкільної освіти вимагають підвищення рівня професійної підготовки педагогічних кадрів, що забезпечує конкурентоспроможність дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ), пов'язану зі здатністю задовольняти наявні й прогнозовані вимоги споживачів.

Актуальність і необхідність підготовки фахівців з дошкільної освіти визначається:

- потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях дошкільної освіти з урахуванням сучасних вимог і національних традицій для роботи в державних, приватних різномісних установах та в умовах сім'ї;
- особистісно орієнтованою системою навчання, виховання дітей дошкільного віку;
- запровадженням у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів новітніх педагогічних технологій, нетрадиційних форм педагогічної взаємодії з дітьми;
- підготовкою до взаємодії особистості в різних сферах життєдіяльності: освіті, організації соціального досвіду людини.

Це потребує подальшого вдосконалення й розвитку педагогічної освіти, посилення якісної теоретичної та практичної підготовки педагогічних працівників з вищою освітою, що передбачає:

- визнання особистості студента як центральної фігури навчального процесу;
- урахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу;
- варіативність цілей і змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання;
- оптимальне поєднання колективної форми організації навчальної діяльності студентів з індивідуальним характером засвоєння знань;
- свободу і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання;

- систематичний зворотний зв'язок студента та викладача, побудований на засадах об'єктивності оцінювання знань і вмінь;
- організаційно-методичне забезпечення навчального процесу;
- стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, що дає змогу випускникам варіативно й гнучко функціонувати в системі дошкільної освіти, орієнтуватися на потреби сім'ї та дитини в умовах збільшення кількості дошкільних закладів різних типів і профілів та розвитку нових форм дошкільної освіти в сільській місцевості.

У сучасних умовах перед академією й факультетом дошкільної та корекційної освіти стоять завдання: поєднати усталені освітні традиції з новітніми технологіями викладання; зміцнити сильні сторони освіти за рахунок інтеграції нових методів навчання, надати студентам більшої самостійності.

Розробляючи концепцію перспективного розвитку, ми вважаємо стратегічною метою підготовку вихователя дошкільного навчального закладу з новим педагогічним мисленням, гуманіста й оптиміста за переконанням, який бачить дошкільне життя у всій його унікальності, складності та різноманітності, розуміє характер дітей, уміє втілити загальні ідеї виховання й фізичного розвитку в конкретній технології.

Педагогічний колектив кафедри теорії та методики дошкільної освіти працює над створенням якісного освітнього середовища, яке дає змогу готувати не лише висококваліфікованих спеціалістів дошкільної освіти, а й формувати загальну культуру та сприяти духовному розвитку випускників.

Науково-методична робота викладачів кафедри спрямована на вирішення проблеми "Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у процесі впровадження сучасних технологій".

Належну увагу кафедра приділяє науково-дослідній роботі студентів, завданням якої є:

- формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією та методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого рівня професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання в практичній роботі;
- розширення теоретичного світогляду й наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у ВНЗ резерву вчених, дослідників, викладачів.

Одним з основних завдань системи роботи з підготовки фахівців є формування здатності до безперервного самовдосконалення. Виконання цього завдання забезпечує зближення процесу навчання з реальними умовами професійної діяльності студентів. Ця робота передбачає високу професійність викладачів і адекватність, ініціативу та наполегливість студентів у здобутті знань.

Робота нашого навчального закладу спрямована на підготовку майбутнього фахівця, який володіє вищезазначеними здібностями. Звісно, підґрунтям для повноцінного розкриття творчих здібностей майбутніх спеціалістів є формування не тільки теоретичної бази знань, але й практичних умінь педагогічної діяльності в різних напрямках роботи з дітьми. Серед різних педагогічних дисциплін, які викладають на факультеті дошкільної освіти, центральне місце посідають курси дошкільної педагогіки та спеціальних методик, останні з яких і мають спрямування на оволодіння конкретними методиками й технологіями дошкільної освіти.

На думку багатьох науковців (І.А. Зязюна, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоноса та ін.) швидкість самовдосконалення, саморозвитку педагога залежить і від педагогічних здібностей, а саме:

- комунікативності – професійної здатності педагога, що характеризується потребою в спілкуванні та вмінні його здійснювати;
- перцептивних здібностей – професійної проникливості, пильності, педагогічної інтуїції, здатності сприймати та розуміти іншу людину;
- емоційної стабільності – здатності володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію в будь-якій ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- динамізму особистості – здатності активно впливати на іншу особистість;
- оптимістичного прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на її позитивні якості;
- креативності – здатності до творчості, спроможності генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем для отримання кращого результату, швидко розв'язувати проблемні ситуації [3].

Зокрема, для формування комунікативних здібностей майбутніх вихователів проводяться навчальні дисципліни: психотренінг комунікативності, психолінгвістика, психолого-педагогічний практикум, основи психолого-педагогічної діагностики та психокорекції тощо, на яких організуються семінари-практикуми з основ педагогічного спілкування як засобу гуманізації навчально-виховного процесу; тренінги з оволодіння студентами моделлю особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми; майстер-класи з організації сучасних форм взаємодії з родинами вихованців.

Можливість розвитку проєктувальних навичок і вмінь дає студентам введення дисциплін до навчального плану підготовки спеціаліста та участь у творчих і проблемних групах (які розробляють сучасні підходи до соціального розвитку дітей).

Практика показує, що вихователі ДНЗ недостатньо володіють гностичними здібностями. Реальну можливість для розв'язання цієї проблеми має організація та участь студентів у науково-практичних конференціях різного рівня (кафедральних, регіональних, усеукраїнських, міжнародних).

Студенти академії за 2013 н. р. підготували близько 70 тез, що передбачає аналіз власної діяльності, співвідношення її результатів із запропонованими шляхами підвищення їхньої ефективності.

Важливою складовою системи навчання майбутніх педагогів є практична підготовка. З позиції методології професійної підготовки педагогічну практику слід розглядати як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Вона виступає як зв'язок між теоретичним навчанням майбутніх фахівців дошкільної освіти та їхньою самостійною роботою в дошкільних навчальних закладах. Практика – це, наперед, процес оволодіння різними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей і формується потреба самовдосконалення.

Становлення майбутнього вихователя як кваліфікованого фахівця – процес тривалий, оскільки фахівець, який працює в системі “людина – людина”, повинен поглиблювати свої знання та вдосконалювати професійні якості протягом усього трудового життя.

Професійна підготовка вихователя – це сукупність загальних та спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Вони набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ВНЗ. Отже, під професійною підготовкою вихователя ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати педагогічні проблеми в дошкільних навчальних закладах [1].

Будь-якому педагогові необхідні теоретичні, методичні знання, уміння й навички з організації виховної роботи, а також знання з психології та педагогіки. Отримання теоретичних і методичних знань забезпечує підготовку з конкретної спеціальності, а загальнопедагогічних, дидактичних і психологічних – загальну для професії педагога підготовку. Сукупність усіх цих знань становить професійно-педагогічну підготовку вихователя.

Для розвитку професійних здібностей студентів ефективною формою КЗ “ХГПА” є проведення у кращих ДНЗ м. Харкова та області різних видів педагогічної практики. За навчальним планом напряму підготовки бакалавра на педагогічну практику визначено 1340 годин. Зокрема: ознайомлювальна, у групах раннього віку, перші дні дитини в школі, спостереження з педагогіки, показові та пробні заняття в ДНЗ, літня педагогічна практика, педагогічні технології в дошкільній освіті, переддипломна. Для підготовки спеціаліста за навчальним планом на педагогічну практику визначено 574 годин, а саме: психолого-педагогічна практика, організаційно-методична практика, практика з додаткової кваліфікації.

Важливим аспектом діяльності Харківської гуманітарно-педагогічної академії є традиційне проведення конкурсів педагогічної майстерності, творчих зустрічей, круглих столів та майстер-класів з досвідченими вихователями дошкільних навчальних закладів м. Харкова та Харківської області, переможцями міських конкурсів “Вихователь року”, керівниками закладів освіти, викладачами інших вищих навчальних закладів.

Вивчення проблеми свідчить, що знання, спрямованість і здібності без умінь, без володіння способами дій не гарантують високих результатів. Загалом педагогічна техніка спирається на знання та здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал педагога, гармонізувати структуру його діяльності.

Завважимо, що вихователі, які досягають найвищого новаторського рівня педагогічної майстерності, сприймають свою професію як хобі й отримують від неї задоволення. Це – достатньо вагомий аргумент для саморозвитку кожного педагога.

Висновки. Таким чином, щоб відповідати сучасним вимогам професії вихователя дітей дошкільного віку й гарантувати високу якість навчально-виховного процесу ДНЗ, майбутній фахівець дошкільної освіти має прагнути стати справжнім професіоналом, майстром своєї справи, досягти вершин педагогічної майстерності. Тому основними напрямками професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти у ВНЗ мають бути, по-перше, самовизначення педагога у світовій і національних культурах, у тому числі й педагогічній; по-друге, вироблення на цій основі соціально-професійної компетентності.

Перспективні розробки в цьому напрямі ми вбачаємо в подальшому вивченні шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : монографія / Н.Н. Мурована. – Севастополь : Рибзст, 2006. – 24 с.
2. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л.П. Загородня, С. А. Тітаренко. – 2-ге вид. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2014.

Чаговец А.И., Сырвая Ю.В. Современный воспитатель ДОУ: требования общества к нему

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущего специалиста дошкольного образования в вузе. Дана характеристика профессиональных качеств и способностей, знаний и умений будущих специалистов по дошкольному образованию, работы вуза над созданием качественной образовательной среды для подготовки высококвалифицированных специалистов дошкольного образования и формирования общей культуры и духовного развития выпускников. Раскрыты основные задачи профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования в вузе, а именно самоопределение педагога в мировой и национальных культурах, в том числе и педагогической, выработка на этой основе социально-профессиональной компетентности, ценностного отношения к педагогической деятельности.

Ключевые слова: специалист дошкольного образования, самосовершенствование, педагогические способности, научно-исследовательская работа студентов, педагогическое мастерство, педагогическая практика.

Chagovets A., Syrovaya J. Modern tutor of preschool educational institution: requirements of society to it

The article considers the problem of professional training of a future pre-school education specialist at the university. It proves the relevance and necessity of the university training of preschool education specialists prepared for getting knowledge and capable of working under market economy conditions. The following concepts have been characterized: modern preschool teacher, pedagogical skills, teaching abilities and practical teacher training. Professional skills and abilities, knowledge and skills of future preschool specialists have been specified. Under analysis are the main tasks and the essence of the system of work of the Department of theory and methodology of pre-school teaching at the preparation of the specialists from the Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv regional Council for their self-improvement. The paper characterizes the work of the University on the creation of qualitative educational environment for the training of highly skilled specialists of pre-school education and formation of the general culture and spiritual development of graduates. It also reveals the main tasks of future preschool teachers' professional training at the university, namely the teacher's self-determination in the national and world cultures, including the pedagogical one, the development on this basis of the socio-professional competence and value attitude towards teaching. It is proved that the educational process in the Municipal establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv regional Council promotes mastering of various kinds of professional activity, where the conditions for self-knowledge and self-determination of students are purposefully created.

Key words: pre-school education expert, self-improvement, teaching abilities, scientific-research work of students, pedagogical skills, teaching practice.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассмотрены проблемы, возникающие у педагогов и родителей в процессе экономического воспитания детей дошкольного возраста. Представлены результаты, свидетельствующие о необходимости решения вопроса формирования экономической культуры как родителей, так и педагогов. Показана система работы с детьми дошкольного возраста в странах Европы, где уже в старшем дошкольном возрасте возможно формирование таких элементарных экономических представлений: товаре, потребности, деньгах, цене и пр. Доказано, что в дошкольных учреждениях возможна организация целенаправленной образовательной работы с детьми по экономическому воспитанию.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дошкольное учреждение, экономическое воспитание детей.

Экономика играет значительную роль в социальной действительности. Элементы первоначального экономического образования следует рассматривать как фактор социализации, который оказывает огромное влияние и на формирующееся отношение ребенка к материальным и духовным ценностям, и на становление личности ребенка. Поэтому в последнее десятилетие уделяется значительное внимание проблеме экономического воспитания, начиная с дошкольного возраста. Все экономические явления включают в себе не только информационный, но и нравственный потенциал. Они имеют прямое отношение как к суждениям ребенка, так и к становлению его ценностных ориентаций, нравственных позиций, поиску своего “Я” в складывающемся экономическом образе мышления.

Основной целью формирования элементарных экономических представлений в дошкольном возрасте является подготовка экономного, бережливого, умеющего честно работать и зарабатывать деньги трудолюбивого человека, с образом которого ассоциируется человек-хозяин, творец, созидатель.

К сожалению, исторически так сложилось, что развитие нашего общества долгие годы не способствовало решению такой задачи, как формирование человека-хозяина. Воспитать дошкольника таким образом, чтобы он мог ценить результаты труда взрослых, те блага, которые они ему предоставляют, в дальнейшем сам старался предоставить блага своим родителям и детям, непросто. Для этого потребуются усилия как общественного, так и семейного воспитания.

Жизненная практика семейного и общественного воспитания очень сложна, в том числе и в плане экономического образования детей. Не случайно задача воспитания умелого потребителя, разумного хозяина, хорошего семьянина – одна из определяющих в направлении экономического образования за рубежом.

Система работы с детьми дошкольного возраста в странах Европы показывает, что уже в старшем дошкольном возрасте возможно формирование таких элементарных экономических представлений: о товаре, потребности, деньгах, цене и пр.

Опыт работы с дошкольниками в Швеции направлен на формирование у детей разумных потребностей, умение делать выбор и рассчитывать цену этого выбора. Детей учат рационально питаться, приучают покупать фрукты, овощи, готовить из них блюда, не тратя деньги на чипсы, конфеты, жвачки. На занятиях в детских садах приучаются экономить семейный бюджет, бережно относясь к своим вещам (дети ухаживают за своей одеждой, обувью с целью экономии денег на новые покупки).

В детских садах Германии экономическое воспитание тесно связано с экологическим. Детей учат делать грамотно покупки: ходить в магазин, предварительно точно решив, что необходимо купить; класть покупки в матерчатые сумки, а не в полиэтиленовые пакеты, т.к. они не только засоряют окружающую среду, но и быстро рвутся. Напитки покупать в стеклянных бутылках, а не в полиэтиленовых. В стекле – дороже, но для здоровья безопасней: в дальнейшем можно избежать заболеваний и не тратить деньги на лекарства.

В системе работы детских садов Японии принято проводить экскурсии в банк, на биржу труда, на фабрики, где знакомят детей с назначением этих учреждений, с трудом взрослых на них [1].

Американский ученый Б.-Н. Фельдман советует, как воспитать правильное отношение к деньгам. Автор предлагает такие правила в воспитании детей: давать детям карманные деньги; учить бережливости; привлекать детей к домашней работе; не использовать деньги ни в качестве подкупа детей, ни в качестве наказания; не делать тайны из своего финансового положения; рассказывать детям о своей работе [1].

В исследованиях английского психолога А. Фенэма [2] показано, что на процесс формирования экономических представлений дошкольника особое влияние оказывает социально-экономическое положение семьи, в которой воспитывается ребенок.

В отечественной дошкольной педагогике экономическое воспитание детей дошкольного возраста длительное время не было предметом специального исследования. Это объясняется рядом факторов:

– государство длительное время убеждало родителей в том, что такие качества, как деловитость, рациональность, экономность, не совместимы с “социалистическим типом личности”. В итоге имеем: не все взрослые могут оценить результаты своего и чужого труда, грамотно использовать собственные средства и т. д.;

– до сих пор педагогам сложно соотнести широкое значение понятия “экономика” как совокупности общественных отношений и узкое значение этого же понятия как искусства ведения домашнего хозяйства. Именно это имеется в виду, когда речь идет о детях дошкольного возраста;

– многие взрослые боятся говорить на эту тему с детьми, опасаясь за моральную сторону их воспитания, предполагая, что положительные качества могут перерасти в отрицательные: бережливость – в жадность; рациональность – в рационализм.

На протяжении многих лет советские исследователи рассматривали проблему экономического воспитания дошкольников только в русле нравственно-трудового воспитания. Только с конца XX в. проблема формирования элементарных экономических представлений у дошкольников стала активно разрабатываться как самостоятельное направление в дошкольной педагогике. Появилось достаточно много исследований этой проблемы. Интересна работа А.А. Смоленцевой “Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику” [3], исследование А.Д. Шатовой “Экономическое воспитание дошкольников” [4]. В работе Л.Н. Галкиной [5], посвященной процессам формирования экономических представлений у детей, представлена модель элементарного экономического образования дошкольников.

Опубликованы программы экономического воспитания детей дошкольного возраста российских исследователей: “Мир экономики глазами ребенка” О.В. Дыбиной [6], Е.А. Сидякиной [7]; “Экономическое воспитание дошкольников” Е.А. Курака [8].

В Украине выпущена программа “Дитина в дошкільні роки”, в которой есть раздел “Экономическое образование” [9, с. 130].

Цель статьи – представить результаты изучения отношения педагогов и родителей к проблеме экономического воспитания дошкольников и ответов детей на вопросы экономического характера; определить дальнейшие пути этого направления образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Для реализации поставленной цели экономического образования дошкольников необходимо решить следующие задачи:

- сформировать экономическое сознание детей, экономическое мышление;
- познакомить с элементарными экономическими понятиями (труд, потребности, деньги, бюджет, реклама, банк, стоимость, выбор, цена выбора и др.);
- воспитывать базисные навыки и привычки экономического характера, необходимые в быту: экономить воду, электричество, рационально использовать бумагу, продукты питания, бережно относиться к окружающим вещам, содержать в чистоте свою одежду и др.;
- учить решать простейшие задачи экономического характера;
- пробуждать здоровый интерес к деньгам.

Исследования показывают, что, начиная с четырех лет, детям доступны такие экономические понятия, как “деньги”, “товар”, “цена”, “собственность”, “торговля”, “дорого-дешево”, “продать”, “купить”. Как правило, с этими понятиями ребенок сталкивается в семье, в реальной жизни знакомясь и с такими явлениями, как “магазин” и “рынок”.

Интерес у дошкольников к проблемам, которые связаны с экономикой, виден по анализу детских игр, детских вопросов. Это обусловлено, прежде

всего, тем, что экономика глубоко проникла в семейный быт. Ребенок постоянно сталкивается с тем, что в семье обсуждаются такие проблемы, как распределение семейного бюджета, покупка продуктов, мебели, оплата коммунальных платежей, что надо купить, а на что нет денег, и т.п.

Однако исследования показывают, что не всегда родители могут дать понятный и правильный ответ на вопрос ребенка экономического характера, поскольку не каждая семья умеет рационально использовать деньги, уделяет достаточное внимание решению хозяйственно-бытовых проблем.

Вместе с тем, необходимо отметить и тот факт, что педагоги дошкольных учреждений, понимая необходимость работы по экономическому воспитанию дошкольников, также не всегда представляют, какие понятия доступны пониманию детей и каким образом их с ними знакомить.

На это факт обращают внимание такие исследователи, как А.Д. Шатова, Г.И. Григоренко, Р.Ф. Жадан и др.

Нами был проведен опрос родителей детей старшего дошкольного возраста детских садов Симферополя. Анализ их ответов показал, что подавляющее большинство семей (75%) поддерживают идею начала экономического воспитания детей в дошкольном учреждении и попытаются продолжить это дома. Однако, с какой конкретно целью надо заниматься этим процессом, точно смогли обозначить только 23%. Как правило, они видят цель в воспитании бережливости и экономности; 60% родителей считают, что детей необходимо познакомить с такими понятиями, как деньги, товар, зарплата. Совсем небольшое количество родителей (14%) считает, что обязательно детям необходимо рассказывать, как зарабатываются деньги и на какие потребности они тратятся. Отрадно, что в подавляющем количестве семей (90%) придают особое значение формированию таких базисных качеств экономического характера, как бережливость, экономность, трудолюбие. Однако из ответов было видно, что родители совсем не придают значения таким экономическим категориям, как ограниченность потребностей, выбор, цена выбора.

Около половины родителей (43%) ответили, что не доверяют детям деньги. В тоже время 48% дают деньги, но при этом контролируют поступки детей: дети самостоятельно совершают покупки, а родители наблюдают за этим процессом, делают подсказки. При этом 9% родителей даже не поняли, как может идти речь о деньгах в связи с ребенком-дошкольником. Часть родителей (15%) никогда не берут с собой детей в магазин (“Чтобы не просили: купи, купи!”).

Полученные данные говорят о том, что при общем понимании родителями того, что дошкольников необходимо приобщать к экономике, как этим заниматься, что требует особого внимания, родители не знают.

В связи с этим, особая роль должна отводиться дошкольному учреждению, так как оно имеет все возможности проводить целенаправленную педагогическую работу по экономическому воспитанию детей. Однако все исследования показывают, что если такая работа и проводится в детских садах, то она проходит эпизодически, непостоянно и сводится, в основном, к изучению таких понятий, как “деньги”, “магазин”, “купить”, “продать”.

Ответы воспитателей показывают, что подавляющее большинство педагогов (90%) понимают необходимость начала формирования экономической культуры с дошкольного возраста. Только 10% не смогли определиться с этим вопросом. Вместе с тем, никто из педагогов не смог точно ответить на вопрос, что конкретно они понимают под понятиями “экономическое образование”, “экономическое воспитание”, “экономическая культура”. Слабо педагоги представляли и то, с какими экономическими категориями необходимо знакомить детей, как это делать с учетом их возраста и в условиях дошкольных учебных заведений. Здесь возникает проблема формирования экономической культуры педагогов.

Особый интерес представляют ответы детей. Задачей было выявить их представления о таких понятиях, как деньги, реклама, товар, стоимость, зарплата, продавец, потребность, дорогая – дешевая вещь; что значит быть экономным и бережливым. Так же выявлялась сформированность такого экономического навыка, как бережливость.

Были проведены наблюдения за деятельностью детей, беседы, специально направленные на определение того, связывают ли дети происхождение денег с трудом, работой, каковы их представления о появлении денег.

Детям задавались такие вопросы: *Откуда берутся деньги? Как люди становятся богатыми? Если бы у тебя было очень много денег: целый миллион, что бы ты сделал?*

Анализ ответов показал, что из 40 опрошенных детей связывают происхождение денег с трудом, работой (25%). Почти 70% опрошенных детей не знали, где работают их родители и чем они занимаются на работе (“Мама работает на работе”).

У значительной части детей сложилось впечатление о том, что деньги можно попросить у “мамино начальника”, “папе дают деньги на работе”, “папа берет деньги из шкафа на работе”. Были и такие ответы: “можно взять деньги в банкомате”; “можно пойти в магазин: ты дашь продавцу одну денежку, а он тебе – много-много”. Несколько детей рассчитывают “найти большой кошелек с деньгами” или “откопать клад – а там сундук с деньгами”.

Полученные ответы говорят о том, что у шестилетних детей нет ясных представлений о зарабатывании денег, искажено понимание о том, что деньги – это вознаграждение за труд.

По ответам детей на вопрос: куда бы они потратили миллион, были четко видны финансовые проблемы некоторых семей и проблемы в воспитании самих детей. Большая часть детей отдали бы деньги родителям: “Чтобы они мне все-все покупали”, “Чтобы мама с папой не ругались, что у них нет денег”. Были дети, которые купили бы лекарство бабушке, “потому, что она все время болеет”. Один ребенок купил бы коляску братишке: “У него болят ножки, и он не ходит”.

Часть детей потратила бы деньги на конфеты, пирожные, игрушки “какие захочу”, кто-то поехал бы жить в Америку, “потому что туда так просто не уедешь: очень дорого стоят билеты на самолет”. У кого-то желание купить собачку “и построить ей домик, потому что мама не разрешает держать соба-

чку в квартире”. Несколько детей купили бы маме “украшения”, новый телевизор, машину и пр. Один ребенок отдал бы деньги в детский дом, “потому что там дети без пап и мам, и им очень плохо”.

Мы приводим лишь отдельные ответы детей, однако общее впечатление от ответов оставляет желать лучшего: дети мечтают о хорошей еде, о конфетах и игрушках, мечтают купить то, что, вероятно, планируют, хотят, но не могут иметь родители: дом, дачу, машину.

Ответы детей, их содержание, свидетельствуют о том, что многие семьи не обладают нужным для полноценной жизни достатком, испытывают нужду даже в необходимых для жизни продуктах питания, поэтому дети хотели бы купить конфеты, еду, сок, много сладостей и хлеба.

Продолжая работу по выявлению элементарных экономических представлений детей, мы решили выяснить, что они знают о рекламе.

В этих целях старшим дошкольникам были заданы следующие вопросы: *Какую ты знаешь рекламу, какую рекламу ты видел? Где ты о ней узнал? Расскажи, зачем нужна реклама?*

Эти беседы показали, что только два человека не знают о рекламе. Несколько детей сказали, что не любят ее (“Я не люблю ее. Она только мешает всем”, “Детям реклама не нужна, она нужна взрослым”). Хотя эти же дети назвали много разных телевизионных реклам. Вероятно, такой ответ объясняется тем, что дети ничего не могут купить сами, поэтому им реклама и не нужна. Остальные дети знают о рекламе и с удовольствием цитируют ее. Их ответы осознаны, и они с большим удовольствием эмоционально демонстрируют свои знания рекламы: «Про “Стиморол”», «Про подгузники знаю», «Про чипсы “Черезо”», «Про кошку Дусю и ее корм», «Про доктора Гейтера, который тормозит поезд». Иногда дети не точно помнят рекламу и пересказывают ее близко к тексту, по смыслу: “Про “Тик-Так” – это штучки такие, конфеты, сказали, что будет свежее дыхание”; “Смотришь – покупаешь ловушку для тараканов и ставишь”, “Про жвачку, чтобы жевать после еды, чтобы зубы не отваливались и не болели”.

На второй вопрос все дети ответили, что узнали о рекламе по телевидению. Несмотря на огромное разнообразие видов и форм рекламы (щитовая, радиореклама, газетная, книжная, в буклетах и листовках), самое сильное впечатление у детей от телевизионной рекламы. И это неудивительно. Телевизионная реклама одновременно и разносторонне воздействует на ребенка: на зрение (яркие красивые картинки на экране), на слух (веселая музыка), заставляет запоминать тексты, размышлять.

Двое детей из 40 заметили, как “поворачивалась реклама, когда я или с мамой или с папой шел в магазин”, “когда ехала в троллейбусе, видела из окна рекламы, но они не менялись” (видимо, речь шла о рекламных щитах).

Можно сделать вывод о том, что дети знают о рекламе не только потому, что на телеэкране она яркая, звучная и завлекательная, но и потому, что современные дети очень много проводят времени у телевизора и поэтому так хорошо разбираются в том, что рекламируют.

Любопытными оказались ответы детей на третий вопрос: “Зачем нужна людям реклама?”. Дети рассказывали: “Чтобы знать, что есть такой товар, потом можно найти и купить, когда захочешь”, “Чтобы отдохнуть от фильма”, “Рекламу показывают, чтобы всем взрослым и детям было весело”, “Чтобы были счастливы!”, “Затем, чтобы отделить разные фильмы, показывают рекламу”. Дети любят рекламу, но оценивают данное явление так, как они понимают его.

Для выявления экономических представлений детей мы задавали вопросы, связанные с магазинами: *Какие виды магазинов бывают? Какой товар продается в магазинах? От чего зависит стоимость товара?*

Отвечая на первый вопрос, дети, не задумываясь, стали называть магазины, в которых они чаще всего бывают с родителями (хлебный, молочный, многие назвали магазин игрушек и “конфетный”). Небольшая часть детей вспомнили о таких магазинах, как мебельный; “телефонный” магазин; магазин, в котором продают альбомы, краски, карандаши.

На вопрос: “Какой товар продается в магазинах?” – дети старались вспомнить все, что им покупают взрослые (бананы, колбаса, конфеты, игрушки, туфельки, шапочка с шарфиком, карандаши, альбом). Отвечая на этот вопрос, многие дети перечислили только продукты питания, что опять свидетельствует о том, что многие семьи не обладают достаточными материальными возможностями. На вопрос: “От чего зависит стоимость товара?” – дети затруднялись ответить. По их предположению, “директор магазина так сказал”, “сколько продавцы написали, столько и стоит”. С качеством товара, с вложенным трудом, используемым материалом, стоимость никто не связывал.

Для изучения знаний детей о базисных экономических качествах им были заданы следующие вопросы: *Как ты думаешь, о ком говорят: “Он бережливый человек”? Что значит “экономный”?*

Часть детей не смогли ответить на вопрос. Другая часть давала весьма осмысленные, обстоятельные ответы о бережливости. Например: “Бережливый ничего не теряет”; “Это тот, кто бережет свои вещи и не бросает другие, охраняет весь дом”; “Это хороший человек, он помогает, убирает в комнате, поливает цветы”; “Это значит – он бережно относится к другим людям, жалеет их”. О “бережливом” человеке, который любит природу, дети говорили: “Это значит – добрый. Он не рвет цветы – когда рвут, больно!”. Как правило, все дошкольники оценивают “бережливость” как положительное качество: это хороший, добрый, смелый, аккуратный человек. Некоторые дети на вопрос: “Кого можно назвать “бережливым человеком?” – называли какого-то конкретного человека: “Это милиция, мама, воспитатели”.

Весьма любопытны ответы детей относительно понятия “экономный”. Быть экономным – это хорошо. Лишь три ребенка ответили, что не знают, что это такое. “Экономный – это умный. Человек стирает бельё, берет мало порошка специальной лопаткой – так делает моя мама”; “Экономный человек покупает мало, а деньги зарабатывает”; “Ничего не бросает”; “Не покупает ничего лишнего”; “Не делает ненужные покупки, а только нужные”; “Эконо-

мит сыр и колбасу – они дорогие”; “Человек, который копит деньги”. Таковы представления детей о базисных экономических качествах.

В процессе наблюдения за деятельностью детей обращалось внимание на такие качества, как их бережливость и экономность в повседневной жизни. При наблюдении за детьми был обнаружен интересный факт разного отношения детей к игрушкам, книгам. Оказалось, что это отношение связано с тем, чья это вещь – личная или принадлежащая всем (т. е. детсадовская). Но и тут отношение детей к вещам разделилось. Одни дети свои игрушки берегут, так как родители будут ругать за сломанную игрушку, и в это же время не берегут общую – она же ничья.

В то же время есть и такие дети, которым своей игрушки не жалко (родители купят новую), а в саду воспитатель ругает за сломанную игрушку – ее ломать нельзя.

Выводы. Исследования, проведенные в последние годы, говорят о том, что в дошкольных учреждениях возможна организация целенаправленной образовательной работы с детьми по экономическому воспитанию. Однако, несмотря на значительное количество публикаций по этому вопросу, анализ бесед, опроса родителей, педагогов и детей говорит о том, что как в семьях, так и в детских садах еще недостаточно внимания уделяется этому направлению воспитания детей. Чаще всего это происходит не потому, что взрослые не понимают необходимости этой составляющей образования детей, а потому, что сами не обладают необходимым уровнем экономической культуры, дающей возможность грамотно работать с дошкольниками.

Следовательно, дальнейшая работа должна включать в себя задачи, направленные на повышение компетенции педагогов и родителей в вопросах формирования у дошкольников элементарных экономических представлений и воспитания у них базисных качеств экономического характера.

Список использованной литературы

1. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония / М.Г. Сорокова. – М. : Владос, 1998. – 237 с.
2. Фенэм А. Понимание детьми мира экономики / А. Фенэм. – М. : Просвещение, 1986. – 189 с.
3. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику / А.А. Смоленцева. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – 176 с.
4. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособ. / А.Д. Шатова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 216 с.
5. Галкина Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Галкина. – Челябинск : ЧГПУ, 1999. – 25 с.
6. Дыбина О.В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук / О.В. Дыбина. – М., 2002. – 45 с.
7. Сидякина Е.А. Формирование готовности студентов вуза к экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. ... кан. пед. наук / Е.А. Сидякина. – М., 2006. – 24 с.
8. Экономическое воспитание для дошкольников / под ред. Е.А. Курака. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

9. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив ; наук. кер. К.Л. Крутій. – 2011. – 188 с.

Стаття поступила в редакцію 13.01.2014.

Шевцова Н.П. Дослідження проблеми економічного виховання дітей в умовах сім'ї та дошкільного закладу

У статті розглянуто проблеми, що виникають у процесі економічного виховання дітей дошкільного віку. Висвітлено результати, що свідчать про необхідність вирішення питання формування економічної культури як батьків, так і педагогів. Наведено систему роботи з дітьми дошкільного віку в країнах Європи, яка вже в старшому дошкільному віці дає змогу формування таких елементарних економічних уявлень: про товар, потребу, гроші, ціну тощо. Доведено, що в дошкільних закладах можлива організація цілеспрямованої освітньої роботи з дітьми з економічного виховання.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дошкільний заклад, економічне виховання.

Shevtsova N. Study of the problem of economic education of children in the family and preschool

The article considers the problems encountered by teachers and parents in the process of economic education of children of preschool age. Presented results pointing to the need to address the issue of formation of economic culture, both parents and teachers.

Interest in pre-school children to the problems associated with the transition, is visible on the analysis of children's games, children's issues. This is primarily due to the fact that the economy is closely penetrated in family life.

System of work with children of preschool age in the countries of Europe shows that already in the preschool age, the formation of such basic economic concepts, as a commodity, demand, money, price and other.

In domestic preschool pedagogy economic education of preschool children for a long time was not the subject of a special study. For many years, Soviet researchers considered the problem of the economic education of preschoolers only in the tideway of moral and labor education. Only with the end of the twentieth century the problem of formation of elementary economic views of preschoolers was actively developed as an independent direction in preschool pedagogy. Despite the fact that in recent decades developed the contents of economic education of preschool children, many parents have no idea how to work with little children on this issue. Studies in recent years suggest that in pre-school institutions is possible the organization of purposeful educational work with children on economic education.

Key words: preschool children, preschool, economic education of children.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ГІРНИЧОГО ІНЖЕНЕРА В УМОВАХ ЗМІНИ ПАРАДИГМИ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено напрями модернізації професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах зміни парадигми інженерної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: *гірничий інженер, парадигма інженерної освіти, компетентнісний підхід, інформаційно-освітні технології навчання.*

Прагматична технократична модель інженерної освіти, заснована на знаннєвому підході, теоретичні засади якого (за Є.В. Бондаревською) детерміновані функціональністю, схематизмом, стереотипізацією, перевантаженістю інформаційним і фактологічним матеріалом, вступила в конфлікт із сучасними вимогами до інженерної освіти й викликала суперечності між: змінами в змісті, характері та спрямованості професійної інженерної діяльності; цілісністю культури й технологією її фрагментарного відтворення через предметно-психологічний тип освіти; соціокультурною та індивідуально-особистісною зумовленістю формування людини й знеособлено-імперативними методами навчання та виховання у вищих навчальних закладах; безперервною зміною змісту, зростанням обсягу знань і професійно значущої інформації [1, с. 3–4]. У теорії та практиці освіти актуалізуються положення й принципи педагогіки, що зумовлюють парадигмальний підхід до дослідження проблем професійної освіти. Серед визнаних науково-педагогічною громадськістю концептуальних тенденцій модернізації інженерної (професійної) освіти в Україні, які стали предметом численних науково-педагогічних досліджень, можна назвати кілька визначальних, головних, зокрема:

- гуманізацію (гуманітаризацію);
- фундаменталізацію;
- інформатизацію;
- безперервність;
- ефективність (якість, інтенсивність, економічність);
- технологізацію [4, с. 8–12].

Як свідчить вивчення історії освіти, сучасного стану інженерної підготовки в Україні, технічна освіта порівняно з іншими освітніми напрямками найбільше піддається процесам дегуманізації та прагматизації, що зумовлено її змістовною специфікою. Тому частими є прояви нездатності інженерної освіти ефективно впливати на розвиток студента як соціального суб'єкта. Більшість сучасних проблем, що виникають у галузі інженерної освіти, відрізняються принциповою новизною й надзвичайною складністю. Перебудова всієї системи освіти відповідно до сучасних вимог означає глибокі зміни в

цілях, змісті, формах і методах навчання. А це, у свою чергу, спричиняє необхідність змін у традиційній структурі системи інженерної освіти й заміни самих принципів, на яких вона будувалася раніше.

Аналіз наукових праць, присвячених фундаментальним і окремим проблемам вищої школи України та Росії, вивчення західної моделі професійної підготовки інженерних кадрів приводить до висновку про зміну основоположних поглядів на цілі професійної, зокрема, інженерної освіти (Б.С. Гершунський, Ю.П. Похолков, В.А. Садовничий, Ю.Г. Татур, І.Б. Федоров, А.В. Хуторський, В.Є. Шукшунов та ін.). Звернення до публікацій зарубіжних авторів дає змогу виявити підстави трансформації парадигми технічної освіти, які полягають у необхідності змінити традиційну технічну практику, що базується на всеосяжному прагматизмі, на “парадигмі управління природою, а не співпраці з нею” (В. Amadei, J. Bordogna, E. Fromm, E.W. Ernst). Розробка проблематики реалізації освітньої парадигми інженерної освіти, що будується на принципах фундаментальності, цілісності, спрямованості на задоволення інтересів особистості, широко відображена в наукових публікаціях українських учених. Це дає нам можливість виділити певні якісні характеристики нової освітньої парадигми, зокрема: зміну основної домінанти освіти: від раціоналістичних технократичних цінностей до цінностей культурних і гуманітарних, унаслідок чого відбувається перехід від репродуктивної моделі освіти до гуманістичної, культуроорієнтованої моделі (Є.В. Бондаревська); зміну “ідеалу освіченості” сучасного фахівця технічного профілю, в якому домінує не утилітарна, а глобальна мета освіти, що полягає у формуванні компетентного фахівця, який, усвідомлюючи кризу сучасної культури, має уявлення про шляхи виходу з неї (С.К. Булдаков); орієнтацію на пріоритет розвитку в процесі освіти особистості, перехід від навчально-дисциплінарної моделі освіти до особистісно орієнтованої моделі як умови самовираження особистості (Є.В. Бондаревська, В.В. Сериков, В.А. Руденко); орієнтацію на демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію освітнього процесу, адаптованого до інтересів особистості, згідно з відповідними тенденціями сучасного суспільного розвитку.

Проте проблема професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах зміни парадигми інженерної освіти ще не знайшла належного вирішення в теорії і методиці професійної освіти України.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів в умовах зміни парадигми інженерної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Згідно з якісними характеристиками нової освітньої парадигми, логіка сучасного освітнього процесу набуває іншого спрямування в розумінні цілей, завдань і змісту інженерно-технічної освіти, яка все більше розширює кінцеві цілі освіти й традиційні горизонти професійної діяльності фахівців технічного профілю.

Наукова полеміка, зумовлюючи методологію й напрями розвитку інженерної освіти, розглядає питання про її парадигму в різних площинах. Так, на думку В.І. Писаренко, парадигма вищої інженерно-технічної освіти зводиться до:

- 1) формування особистості, яка має когнітивну ментальність, зумовлену культурними смислами й цінностями, нормами та орієнтирами (культура праці, дозвілля, побуту, спілкування тощо);
- 2) орієнтації на соціокультурне середовище;
- 3) формування іміджу студента і ВНЗ.

Сучасні вчені (Ю.М. Вишняков, С.І. Родзін, Ю.В. Чернухін) у контексті розвитку інженерної освіти обґрунтували парадигму взаємодії між виконавцями та замовниками освітньої програми, яка, у свою чергу, повинна бути заснована на принципах коадаптації, коеволюції та фрактальності [2], тобто має бути гнучкою, відкритою, розподіленою й автономною.

Ю.Г. Реп'єв зазначає, що на зміну парадигмі та дидактичній системі традиційного навчання в інженерній, як і загалом у професійній, освіті з лекційним заняттям як провідною формою організації навчального процесу повинна прийти парадигма й дидактична система особистісно орієнтованого навчання із власною, самостійною, самокерованою навчальною діяльністю студента як провідною формою організації навчального процесу [4].

Досліджуючи сучасні проблеми професійної підготовки в контексті розвитку інженерної освіти, необхідно відзначити, що на рівні вищої школи особливої актуальності набуває питання зміни динаміки і структури педагогічного процесу. Основним вектором організації такого педагогічного процесу є формування професійно-компетентного інженера, здатного вирішувати різні завдання, у тому числі з високим рівнем інноваційної домінанти в професійній діяльності.

Л.Г. Смишляєва, Л.А. Сивицька, Н.А. Качалов зазначають, що забезпечення якості професійної підготовки фахівця в сучасній вищій школі, згідно з компетентною парадигмою, багато в чому зумовлене вибором адекватних освітніх технологій. Це актуалізує переорієнтацію традиційного навчання на принципово нове навчання, пов'язане з творчим розвитком особистості, із зміною ролі студента, де він стає активним учасником освітнього процесу [5].

Оскільки на етапі інтернаціоналізації систем вищої освіти для України необхідно робити кроки з приведення освітніх стандартів до рівня підготовки фахівця згідно з міжнародними вимогами на основі освоєння ключових та професійних компетенцій, то вважаємо важливим звернути увагу на значущість процесів еволюції західних систем освіти, що відбуваються в зарубіжній освітній теорії та практиці, зокрема в інженерній освіті, у бік її гуманістичної орієнтації.

Аналіз наукової літератури виявив прихильність американських і європейських дослідників до ідей зміни парадигми технічної освіти; зміни глобальної мети західного суспільства, що полягає в становленні цивілізаційного діалогу [7]; необхідності внесення професійної, расової, етнічної, гуманітар-

ної різноманітності в інженерну освіту, зумовленої епохальними викликами й варіативними очікуваннями студентів від здобутої освіти [8].

Аналізуючи суть традиційної науково-технічної практики, В. Amadei відзначає її основну характеристику – досягнення важливих технічних інновацій без їх співвідношення і зв'язки із соціальними, економічними, екологічними впливами на природно-природні системи без націленості на зменшення ризиків небажаних втручань у них технічних систем. Учені зазначають, що в межах нової парадигми відбулося відокремлення інженерів і природного світу [7, с. 24], при цьому інженери зайняли опозиційну стосовно природи й соціуму позицію. “Тому, – зауважує К. McCormick, – не завжди правильним є широке застосування як індексу національного промислово-економічного розвитку показників кількості дипломованих фахівців інженерного профілю, оскільки вони не прояснюють питання якості здобутої фахівцями технічної освіти, не розкривають показники кваліфікації технічних навчальних закладів, не свідчать про рівень сформованості особистісних якостей фахівців” [8, с. 583].

Наведемо аналітичний огляд характеристик компетентнісного підходу та компетентності, наявних у вітчизняній літературі.

Компетентнісний підхід [4]:

- дає відповіді на запити виробничої сфери;
- виявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність (І.Д. Фрумін);
- є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В.А. Болотов);

Компетентність:

- є радикальним засобом модернізації (Б.Д. Ельконін);
- характеризується можливістю перенесення здібності в умови, відмінні від тих, у яких ця компетентність спочатку виникла (В.В. Башев);
- визначається як “готовність фахівця включитися в певну діяльність” (А.М. Аронов);
- виявляється як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П.Г. Щедровицький).

Діяльність інженерів у сучасній професійній реальності має багатофункціональний характер. Вона включає проектування технологічних процесів і вибір технологічного обладнання, контроль за правильною експлуатацією техніки, раціональну організацію взаємодії людей і техніки, підвищення ефективності її використання тощо. Подібне поєднання сьогодні стає достатньо складним, тому відповідно до принципу посиленості проектованої сфери діяльності надалі може відбутися вужча спеціалізація інженерів. Ще однією характерною тенденцією, що також підкреслює зміну вимог до інженера як фахівця, є поступове зближення практичної та наукової сфер його діяльності: від процесів експлуатації технічних пристроїв до створення принципово нових систем і технологій.

Зміна освітніх цілей визначає зміну функціонування всієї педагогічної системи та її компонентів (у тому числі змістовної частини). Реалізація гуманісти-

чної мети освіти передбачає фундаменталізацію і гуманітаризацію дисциплін у програмах вищих навчальних закладів. На зміну дидактикоцентристським технологіям приходять особистісно орієнтовані, що встановлюють суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками педагогічного процесу. Гуманізм являє собою філософський підхід, який у теоретико-світоглядному аспекті об'єднує вчення про людину як визначальну мету й вищу цінність суспільства. Гуманізація являє собою сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціокультурних, правових поглядів, які зумовлюють цілі й завдання вищої школи з метою підготовки та виховання майбутнього фахівця як творчої особистості. Гуманізація освіти – це орієнтація освітньої системи й усього освітнього процесу на розвиток і становлення відносин взаємної поваги студентів та викладачів, заснованого на повазі прав кожної людини; на збереженні й зміцненні почуття власної гідності та розвитку потенціалу особистості. Саме така освіта гарантує майбутнім гірничим інженерам право вибору індивідуального шляху розвитку. Формування зрілого фахівця на основі гуманізації вищої освіти являє собою складний процес, у якому реалізується внутрішня сутність людини, її ділові якості, інтелектуальні можливості й особисті цілі.

Отже, зміна парадигми української системи вищої освіти багато в чому зумовлена процесами її інтеграції у світовий освітній простір. Такі чинники, як: формування багаторівневої освітньої структури, розробка освітніх стандартів, адекватних імперативам сучасного цивілізаційного розвитку, тенденції фундаменталізації й гуманізації інженерної освіти, – зумовлюють необхідність комплексного розгляду питань підготовки майбутнього гірничого інженера в контексті професійної мобільності та конкурентоспроможності, а також становлення його як соціально й гуманістично орієнтованої особистості. Забезпечення конкурентоспроможності гірничого інженера – випускника ВНЗ на сучасному ринку праці можливе, якщо сформований у процесі професійно орієнтованої (контекстної) підготовки рівень його професійної компетентності відповідає готовності до самостійного якісного вирішення реальних багатокритеріальних виробничих завдань гірничого виробництва. Якісне вирішення проблеми передбачає досягнення науково обґрунтованого компромісу між вимогами замовника та можливостями розробника.

Для забезпечення надійності професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів до успішної інноваційної інженерної діяльності необхідно діагностувати динаміку рівня їх компетенцій і керувати процесом його підвищення за рахунок використання можливостей гнучкої педагогічної технології. Тобто прогнозована висока ефективність інноваційного особистісно орієнтованого навчання, націленого на спільне виконання суб'єктами освіти проєктування, апробації та супроводу об'єктів інтелектуальної інженерної діяльності, стимулювала нас до вирішення актуального завдання інженерної педагогіки – розробки адекватних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів. Таким чином, слід зазначити, що кожна нова освітня парадигма не скасовує колишню, вона породжує нові цілі та проголошує інший результат освіти.

Досліджуючи сучасну практику розвитку концептуальних засад освітніх систем, необхідно зазначити, що з позиції безперервності освіти, створення системи неперервної професійної освіти гірничих інженерів висуває на перший план основну мету – найповніше задоволення освітніх потреб особистості протягом усієї професійної діяльності та підготовки до неї. У цих умовах освіту можна розглядати як процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистого життєвого шляху й саморозвиток особистості. У зв'язку із цим нова парадигма освіти висуває вимоги до розробки освітніх маршрутів, що дають майбутньому гірничому інженеру змогу вибрати індивідуальну освітню траєкторію.

Нова індивідуально орієнтована парадигма освіти значною мірою реалізується завдяки впровадженню інформаційних технологій у процес безперервної інженерної освіти, що дістав назву віртуалізації навчального процесу. У нашому дослідженні цей процес реалізувався шляхом створення інформаційно-освітнього середовища: створення електронних конспектів лекцій у вигляді комп'ютерних презентацій, формування електронних довідників і глосаріїв, віртуальних бібліотек, створення та використання в навчальному процесі навчальних і контрольних комп'ютерних програм. При цьому передбачено широке використання мультимедійних технологій, локальних і глобальних телекомунікаційних мереж. За таких умов майбутній гірничий інженер, на відміну від традиційних форм навчання, може індивідуально обирати ритм підготовки, швидкість проходження курсу, колег по групі, навчально-методичну та довідкову літературу. При цьому ми спиралися на знання, уміння й компетенції, набуті майбутніми гірничими інженерами під час вивчення інформатичних дисциплін.

Необхідно констатувати, що останніми десятиліттями принципово змінилися як зовнішні, так і внутрішньовиробничі умови роботи гірничих інженерів, а також сутність, зміст, методи та форми їх діяльності. Сучасні виробничі технології є "короткочасними". Вони швидко прогресують, безперервно нарощуючи наукоємність і інтелектомісткість, вимагаючи від усіх гірничих інженерів, які беруть участь у технологічному процесі, не тільки відповідного рівня розвитку інтелекту, а й обов'язково прогностичного, випереджального його характеру, що дає можливість передбачити та оцінити можливі варіанти подальших етапів технологічного, наукового й соціального розвитку. Здатність прогнозування процесів технологічного та соціального розвитку стає необхідною для забезпечення конкурентоспроможності гірничих інженерів за рахунок здійснення професійної й психологічної безперервної самопідготовки до успішної діяльності в умовах будь-якого з можливих варіантів науково-технічного та соціально-економічного розвитку.

Висновки. Центральна, стратегічно важлива інновація сучасної інженерної освіти – це зміна освітньої парадигми, безповоротний перехід від інформаційно-трансляційної парадигми освіти до особистісно-творчої. Освіта як процес містить обов'язкові етапи, цілі, завдання та засоби їх досягнення. Серед процесів, пов'язаних з реалізацією у вищій технічній школі нової парадигми інженерної освіти, особливе місце посідає розробка критеріїв освіченості

майбутнього гірничого інженера, компетентність якого детермінується не тільки професійними знаннями, а й варіативними соціально значущими характеристиками. У нашому дослідженні це виявилось в активізації варіативних структурних, змістовних, процесуальних компонентів процесу професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів.

Нова індивідуально орієнтована парадигма освіти значною мірою реалізується завдяки впровадженню інформаційних технологій у процес безперервної інженерної освіти. У нашому дослідженні цей процес налаштовано шляхом створення інформаційно-освітнього середовища: підготовка електронних конспектів лекцій у вигляді комп'ютерних презентацій, формування електронних довідників і глосаріїв, віртуальних бібліотек, створення і використання в навчальному процесі навчальних і контрольних комп'ютерних програм. При цьому передбачено широке використання мультимедійних технологій, локальних і глобальних телекомунікаційних мереж. За таких умов майбутній гірничий інженер, на відміну від традиційних форм навчання, може індивідуально обирати ритм підготовки, швидкість проходження курсу, колег по групі, навчально-методичну та довідкову літературу.

Основні напрями подальшого дослідження ми вбачаємо в конкретному навчально-методичному наповненні інноваційного поєднання форм, методів і засобів професійної підготовки майбутнього гірничого інженера в умовах зміни парадигми інженерної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Список використаної літератури

1. Бондаревська Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–6.
2. Вишняков Ю.М. Проблемы интеграции интеллектуальных обучающих сред в виртуальные образовательные структуры / Ю.М. Вишняков, С.И. Родзин // Новости искусственного интеллекта. – 2000. – № 3. – С. 18–22.
3. Ильина Е.А. Концепция непрерывной опережающей профессиональной подготовки кадров для горно-металлургической отрасли / Е.А. Ильина, Е.М. Разинкина, Г.С. Ялмурзина. – М. : Академия естествознания, 2011. – 256 с.
4. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю.Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.
5. Смышляева Л.Г. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентностного подхода в высшей школе / Л.Г. Смышляева, Л.А. Сивицкая, Н.А. Качалов // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 235–240.
6. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособ. / Ю.Г. Татур. – М. : Университетская книга ; Логос, 2012. – 256 с.
7. Amadei B. Engineering for the Developing World / B. Amadei // The Bridge. – 2004. – Vol. 34. – № 2. – P. 24–31.
8. McCormick K. Engineering Education in Britain and Japan: Some Reflections on the Use of the Best Practice Models in International / K. McCormick // Comparison Sociology. – 1988. – Vol. 22. – № 4. – P. 583–605.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2014.

Шумельчик Л.Б. Профессиональная подготовка будущего горного инженера в условиях изменения парадигмы инженерного образования

В статье определены направления модернизации профессиональной подготовки горного инженера в условиях изменения парадигмы инженерного образования на основе применения компетентностного подхода.

Ключевые слова: горный инженер, парадигма инженерного образования, компетентностный подход, информационно-образовательные технологии обучения.

Shumelchik L. Professional training of a future mining engineer under the conditions of a changing engineering education paradigm

The article explores ways of modernization of professional training for a future mining engineer under the conditions of a changing engineering education paradigm on the principles of a competence-based approach.

Central and strategically important innovation of a modern engineering education is a changing education paradigm, an irrevocable shift from informational-translational paradigm to a personality- and creativity-oriented paradigm. Education as a process includes mandatory stages, objectives, tasks and ways of their accomplishment. Development of scholarship criteria for a future mining engineer whose competence is determined not only as professional knowledge but also as variative and socially meaningful characteristics plays an important role among processes connected with implementing a new engineering education paradigm in high technical schools. Our research finds it in activization of variative structure-, content and process-related components of the process of professional training of future mining engineers.

A new individually-oriented education paradigm is mainly implemented by using information technologies in the process of continuing engineering education. In our research this process is carried out through the creation of information-educational environment: creation of e-lecture notes in the form of computer-assisted presentations, electronic reference books, glossaries, virtual libraries, creation and usage of software for training and control during the training process. In addition a wide range of multimedia technologies and local and global telecommunication networks is used. In such conditions a future mining engineer, unlike in conditions of traditional educational forms, can choose the rhythm of training, the rate of a course completion, groupmates, learning and teaching and reference literature.

Key words: mining engineer, engineering education paradigm, competence-based approach, information-educational technologies in teaching.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено основні завдання, суть, етапи й суперечності професійно орієнтованої роботи учнів початкової школи. Визначено види професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи під час підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано специфіку професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи для врахування під час підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *учні початкової школи, професійно орієнтована робота, майбутні вчителі початкових класів, види професійно орієнтованої роботи, етапи організації професійно орієнтованої роботи.*

У Національній програмі “Освіта України XXI століття”, Державній програмі “Концепція педагогічної освіти” зазначено, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й реалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатись упродовж усього життя. Удосконалення Державного стандарту початкової освіти передбачає зміну вимог до освіти школярів початкової школи, акцентуючи на необхідності формування базових компетентностей, які в подальшому стануть основою саморозвитку особистості та професійного становлення учнів початкової школи. Це зумовлює нові вимоги до організації професійно орієнтованої роботи учнів початкової школи вчителями початкових класів.

Отже, нові обставини додатково стимулюють усвідомлення необхідності змін у підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації та здійснення професійно орієнтованої роботи серед школярів.

Мета статті – проаналізувати суть і напрями підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати суть, завдання, етапи організації, суперечності професійно орієнтованої роботи учнів початкової школи.
2. Визначити види професійно орієнтованої роботи для учнів початкової школи під час підготовки майбутніх учителів початкових класів.
3. Проаналізувати специфіку професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблему професійної орієнтованої роботи активно вивчали вітчизняні й зарубіжні науковці. Так, учені: Г. Бас, С. Батишев, Ю. Гільбух, О. Голомшток, М. Захаров, Є. Клімов, Г. Костюк, Б. Федоришин, М. Янцур працювали над проблемою визначення психолого-педагогічних основ підготовки юних громадян до професійного самовизначення. Вплив соціальних та економічних умов професійного самовизначення юнаків аналізували В. Єндальцев, Г. Коряков, І. Назімов, В. Савченко та ін.

Значну увагу науковці приділяли проблемам професійної орієнтації школярів на певні види професійної діяльності. У попередні роки широко досліджували вибір учнями спеціальностей робітничої та сільськогосподарської сфери, нині чільне місце посідає проблема вибору школярами професій підприємницького напрямку (Д. Закатков, В. Мадзігон, С. Мельников, М. Тименко та ін.) [3].

Зауважимо, що єдиної людини, яка б здійснювала професійну орієнтацію в школі загалом та в початковій школі зокрема, немає. Певний обсяг роботи з професійної орієнтації виконують як психологи школи, так і соціальні педагоги з учителями початкових класів.

Зазначимо, що головна мета професійно орієнтованої роботи полягає у формуванні в учнів навичок самостійно шукати й аналізувати інформацію про світ професій. Ми погоджуємось з В. Уриським, який визначає необхідність розв'язання в ході професійно орієнтованої роботи суперечностей між:

- здібностями учнів, їх нахилами й вимогами професії до особистості;
- професійними намірами учнів і реальними можливостями ринку праці;
- усвідомленням рівня свого загального розвитку й можливістю менш кваліфікованої праці;
- бажанням проби сил і відсутністю можливостей у школі;
- станом здоров'я і медико-фізіологічними вимогами професії до особистості;
- вимогами до сучасного спеціаліста й діючими формами та методами професійної підготовки;
- професійними намірами з високим рівнем освіти та значною часткою малокваліфікованої ручної праці.

Деяким з вищезазначених суперечностей приділяють увагу, починаючи з початкової школи.

Проблема організації професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи є недостатньо дослідженою на сучасному етапі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, суть професійно орієнтованої роботи визначається метою освітньої галузі “Технології”, яка передбачає формування й розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві. Технології в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти [7].

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких завдань під час організації професійно орієнтованої роботи учнів початкової школи:

- формування уявлення про діяльність людини, світ професій, безпечні прийоми роботи й користування інструментами та матеріалами;
- розвиток пізнавальної, художньої й технічної обдарованості, технічного мислення в процесі творчої діяльності;
- виховання готовності до вирішення побутових питань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних завдань і вироблення навичок технологічної діяльності в практичних ситуаціях.

Отже, професійно орієнтована робота – це комплексна науково-практична система надання допомоги особистості у вільному, активному та свідомому виборі професії, що задовольняє потреби особистості в професійному самовизначенні й відповідає потребам суспільства в поновленні соціально-професійної структури.

Ми погоджуємось з ученим М. Фіцулою, який визначає такі етапи проф-орієнтаційної роботи зі школярами різного віку [6]:

а) початковий (пропедевтичний) етап. Його метою є ознайомлення дітей під час навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості, формування початкових загальнотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими особами в процесі діяльності. Результатом цієї роботи має бути сформоване в молодших школярів ставлення до себе, суспільства та професійної діяльності;

б) пізнавально-пошуковий етап (5–7 класи). Передбачає формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю;

в) базовий (визначальний) етап (8–11 класи). Робота на цьому етапі полягає у вивченні наукових основ вибору професії, її класифікаційних ознак, вимог професій до людини, основних професійно важливих якостей, правил вибору професії.

Зупинимось детальніше на видах професійно орієнтованої роботи під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зазначимо, що перший етап професійної орієнтації, який охоплюють учителі початкової школи, передбачає лише ознайомлення учнів з різними професіями та їх соціальним значенням. На базі отриманих знань формується усвідомлене ставлення учнів до професії. Це враховують під час підготовки майбутніх учителів початкових класів у межах вивчення змістового модуля “Теорія виховання”, що передбачає опанування різних видів робіт, які в майбутньому стануть основою вибору форм і методів професійно орієнтованої роботи серед учнів початкової школи.

Так, доцільним є оволодіння такими видами робіт:

- використання методу проектів, який передбачає складання портфоліо професії;
- застосування малюнкових методик;
- організація та проведення ділових ігор;

- розробка презентацій професій і самопрезентацій учнів на тему “Я в майбутньому”;
- організація екскурсій на виробництво;
- організація зустрічей з представниками різних професій;
- участь у волонтерській діяльності;
- розробка та планування виховних годин, присвячених професіям;
- складання словника професій, у якому учні зазначають основні ознаки та сфери тієї чи іншої професії.

Оволодіння різними видами робіт у майбутньому забезпечить донесення до учнів початкової школи таких засад професійного вибору:

- у майбутньому обрана професія має відповідати здібностям та інтересам людини;
- людина повинна принести найбільше користі на обраному професійному шляху;
- заробітна плата або престиж не мають бути основою вибору професії;
- людина повинна бути конкурентоспроможною на ринку праці, тому навчання та вдосконалення має відбуватись протягом усього життя.

Необхідно враховувати специфіку професійно орієнтованої роботи початкової школи під час підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме:

- вікові особливості учнів початкової школи під час планування та проведення різних видів профорієнтаційної роботи;
- відсутність життєвого досвіду учнів початкової школи;
- роль авторитету вчителя початкових класів;
- виявлення нахилів учнів і видів трудової діяльності, які постають предметом цікавості;
- ознайомлення учнів з формами суспільно корисної праці, які відповідають віковим межах учням початкової школи;
- обов’язкову побудову системи професійно орієнтованої роботи, а не випадкову інформацію щодо проблеми. Так, доцільно раз на місяць відвідувати виробництво або організувати зустрічі з представниками різних професій, з обов’язковими майбутнім закріпленням матеріалу під час навчально-виховного процесу.

Висновки. Отже, складна система професійно орієнтованої роботи повинна за шкільні роки подолати суперечності та стати визначальним кроком, підтверджуючи вислів: “Якщо професія стає способом життя, то ремесло перетворюється на мистецтво”.

Список використаної літератури

1. Васюк О. Становлення та розвиток профорієнтаційної роботи на професії педагогічної спрямованості: історичні аспекти та сучасний розвиток профорієнтації / Оксана Васюк // Вісник Книжкової палати. – 2008. – № 3. – С. 27–29.
2. Гончарова Н. Врахування інтересів, здібностей, нахилів та намірів підлітків у виборі майбутньої професії / Н.О. Гончарова // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психол. науки / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – Вип. 20. – С. 136–142.
3. Кавецький В.Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.Є. Кавецький ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2000. – 20 с.

4. Кавецький В. Мотиваційна основа вибору професії школярами / Віктор Кавецький // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – № 3. – С. 29–32.
5. Піддячий М.І. Історичні передумови і теоретичні засади профорієнтації школярів: історичні тенденції психолого-педагогічної теорії профорієнтації та сучасні напрями профорієнтаційної роботи / М.І. Піддячий // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 29–36.
6. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., випр., допов. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] // Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/oftenrequested/statestandards/>.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2014.

Акимова Е.М. Подготовка будущих учителей начальных классов к организации профессионально ориентированной работы учащихся начальной школы

В статье представлены основные задачи, сущность, этапы, противоречия профессионально ориентированной работы учащихся начальной школы. Определены виды профессионально ориентированной работы среди учащихся начальной школы при подготовке будущих учителей начальных классов. Проанализирована специфика профессионально ориентированной работы среди учащихся начальной школы для учитывания при подготовке будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: учащиеся начальной школы, профессионально ориентированная работа, будущие учителя начальных классов, виды профессионально ориентированной работы, этапы организации профессионально-ориентированной работы.

Akimova O. Preparation of primary school teachers in the organization of professionally oriented elementary school students

The article analyzes the main tasks of the essence, stages, contradictions professionally oriented work of students in primary school that the main goal of professionally oriented work is the development of students ' skills to independently search for and analyze information about the world of professions. Analyzed a set of contradictions in the course of professionally oriented work between abilities of students, their inclinations and professional requirements to the personality; professional intentions of students and the real labour market opportunities; awareness level of their General development and the possibility of less skilled labour; the desire to test the waters and the lack of opportunities at the school; health and the medico-physiological requirements of the profession to the personality; requirements to modern specialist and existing forms and methods of professional training. Outlines the types of professionally oriented work among primary school students in preparation of future teachers of primary classes. Analyzes the specific features of professionally oriented work among primary school students are taken into account in the preparation of future teachers of primary classes. To achieve this goal provides for the implementation of such problems in the organization of professionally oriented work of students in primary school: formation of view of activity of man, the world of professions, awareness and use of safe working methods and use of tools and materials; the development of cognitive, artistic and technical talent, technical thinking in the process of creative activity; training the readiness for solving everyday problems by applying algorithms of performance of technological tasks and skills technological activity in practical situations. So, professionally-oriented work is a complex scientific-practical aid system personality in a free, active and conscious choice of profession that meets the needs of individual professional identity and meets the needs of society in the rehabilitation of social and professional structure.

Key words: primary school students, professionally oriented work, future teachers of initial classes, the kinds of professionally oriented work, the stages of organization of professionally oriented work.

УДК 37.013.74 (497.2)

О.А. БОЧАРОВА

ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У БОЛГАРСЬКИХ ШКОЛАХ: НАПРЯМИ ЗМІН

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти роботи з обдарованими учнями в Болгарії. Встановлено, що робота з обдарованими дітьми в країні здійснюється згідно з рекомендаціями Європейського Союзу. Розкрито особливості шкільної освіти, детально описано основні освітні стратегії, розглянуто форми й методи роботи, висвітлено питання розвитку та підтримки здібностей обдарованих дітей, підготовки педагогів до роботи з обдарованими учнями. Особливу увагу акцентовано на діяльності державних фондів (Фундація “Еврика”, Товариство “Менса – Болгарія”, “Учнівський інститут математики та інформатики”, Міжнародний фонд св. Кирила та Мефодія, Фонд Людмили Живкової “Знамена Миру”).

Ключові слова: обдарований учень, підтримка, розвиток здібностей, Фонд підтримки обдарованих дітей.

“Золоті діти суспільства” – так 25 століть тому Платон назвав обдарованих дітей, підкреслюючи їх роль у розвитку духовного, культурного й суспільного життя. Ці слова неодноразово процитовані в публікаціях болгарських науковців. Сьогодні в Болгарії багато уваги приділяють сучасній школі. Метою освітньої реформи є забезпечення відповідності шкільної системи швидко змінним потребам суспільства, вимогам Болонського процесу; впровадження рекомендацій Європейського Союзу у сфері професійної, екологічної, технологічної та інформаційної освіти. На освітню політику країни впливають, з одного боку, директиви Європейського Союзу, а з іншого – внутрішні специфічні проблеми найбільшій країні Євросоюзу, які пов’язані з демографічною кризою, міграцією молоді до багатих країн Заходу, низькими результатами болгарських учнів у дослідженнях Європейського агентства з оцінювання якості знань (низька якість роботи шкіл і мотивація вчителів)¹.

Останнім часом вийшло багато праць українських і зарубіжних науковців, які вивчають проблеми обдарованості, зокрема в Росії (М. Біржева, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова); у різних європейських країнах (Л. Данілова, Л. Кокоріна, Е. Лодзінська, Л. Чухно) та США (І. Бабенко, П. Тадеєв, Н. Теличко). Однак аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що в Україні не здійснено цілісного дослідження обдарованості в Болгарії, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – висвітлити актуальний стан і зміни, які відбуваються в Болгарії у сфері розвитку та підтримки обдарованих учнів.

¹ Особлива подяка завідувачу кафедри педагогіки Східно-західного університету імені Неофіта Рильського проф. Д. Тодоріній (Болгарія) та проф. Т. Гізі за зібраний та наданий матеріал під час стажування в університеті “Константин Преславський” (Шумен), у межах програми Erasmus Teaching Mobility (Польща).

Починаючи з 1991 р., Болгарія є демократичною парламентською республікою. До політичних змін болгарська школа залишалася, як і більшість країн центрально-східної Європи, під впливом комуністичної ідеології й радянської педагогіки. Головні проблеми освіти, які повинна вирішити нова влада: низький кваліфікаційний рівень викладацького складу, низьке моральне обличчя вчителів, зниження інтересу суспільства до педагогічної освіти й педагогічної професії та низькі витрати на освіту. У 1998 р. у країні запроваджено 12-річну систему навчання. Обов'язковою є освіта від 7 до 16 років. В окремих випадках батьки можуть подати заяву до директора школи з проханням про навчання дитини з 6 років. Навчання в школах є безкоштовним, 99,58% учнів навчаються в державних школах. Щодо вищої освіти, то половина студентів навчається у приватних вищих навчальних закладах. Шкільний навчальний рік починається 15 вересня і закінчується у травні або червні залежно від рівня класу. Учні займаються впродовж п'яти днів у дві зміни. У країні діє 6-бальна система оцінювання знань учнів. Початкова освіта – 1–4 класи, основна – 5–8 класи. Після закінчення основної школи учні продовжують навчання у трирічних гімназіях (9–12 класи) або у професійних гімназіях (профільні) (9–13 класи) [1, с. 39].

У шкільній системі Болгарії для розвитку здібностей учнів існують спеціальні художні, спортивні, гуманітарні, математичні та природничі школи. В основному це профільні школи, серед яких – невелика кількість приватних шкіл (1% учнів болгарських учнів відвідують приватні школи, яких у країні 69), що вважаються елітарними навчальними закладами. Зазвичай у них проводять конкурсний відбір, а їх учнями є діти з родин з високим соціальним і матеріальним статусом. Варто зауважити, що освіта в Болгарії є важливим соціальним механізмом. Статус родини сильно корелює зі шкільним статусом учня, а комерціалізація вищої освіти ще більше підтверджує й зміцнює цю нерівність. Головні стратегії навчання: диференціація, збагачення навчальних програм і прискорення навчання. Існує два види диференціації: внутрішня й зовнішня. Внутрішня – диференціація роботи з учнями на уроках з урахуванням захоплень та інтересів; зовнішня – стосується позакласної та позашкільної діяльності з учнями (додаткові заняття з вивчення іноземних мов, математики, малювання та спорту) [2, с. 107]. Основними напрямками сучасної освітньої політики країни є якість навчання, підтримка індивідуального розвитку учня, культурна інтеграція, популяризація творчих здібностей і таланту дітей, проведення додаткових позакласних занять, вивчення двох (і більше) іноземних мов, а також розробка нових навчальних програм з урахуванням сучасних новітніх технологій.

Перші розробки болгарських науковців у сфері обдарованості розпочалися ще у 60–70-х рр. ХХ ст. Дослідження щодо людських здібностей проводили в Центрі здібностей і творчості при Науково-дослідному інституті імені Тодора Самодумова (м. Софія). Дослідження стосувалися кількості обдарованих учнів у різних сферах, підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями й методики роботи із цією категорією дітей. Статистичні дані свід-

чать, що кількість обдарованих учнів не є стабільною, а здібності є категорією динамічною; потенціал людини, який не розвивається, зникає і не виявляється; певна група дітей має кілька здібностей. Після багатьох років перерви в дослідженнях здібностей проблемою обдарованості почала займатися болгарська дослідниця док. хаб. Добринка Тодоріна зі Східно-західного університету імені Неофіта Рильського (м. Благоевград). Вона вивчає питання організації освітніх процесів, ідентифікації й розвитку здібностей, навчання та виховання обдарованих учнів. Дослідниця активно впроваджує в життя ідею інтеграції здібних учнів у загальноосвітніх школах та суспільстві; є авторкою монографій “Обдаровані діти. Розвиток ідей праці з обдарованими дітьми в педагогічній теорії і практиці” (“За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика”, 2009) і “Технологічна модель підготовки майбутніх вчителів з обдарованими учнями” (“Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца”, 2009) [3; 4].

У роботі з обдарованими учнями болгарськими вчителями застосовують відомі форми роботи, як-от: підготовка й участь у конкурсах та олімпіадах, нагороди, стипендії, додаткові програми (позакласні й позашкільні заняття). Відомо, що обдаровані учні потребують інших форм і методів роботи, ніж звичайні діти. Хоча міжнародні порівняльні дослідження доводять, що в шкільних системах різних країн застосовують подібні методи й форми опіки та підтримки обдарованих учнів. Відмінності пов’язані з культурними особливостями країни, освітньою ідеологією та традиціями, що домінують, фінансовими можливостями, професійним рівнем і мотивацією вчителя. Після політичних змін, що відбулися після вступу країни у 2007 р. до Євросоюзу, з’явилося багато ініціатив, скерованих на вирішення суспільних питань. До таких належать питання допомоги фондів та фондаций обдарованим і талановитим дітям.

Відомими в країні організаціями, які надають суттєву допомогу обдарованим і талановитим учням у країні, є: Товариство “Слов’янин”, Фонд “Майбутнє Болгарії”, Фонд “Майбутнє – 21 століття”, Фонд Людмили Живкової “Знамена Миру”, Фонд “Молодіжна толерантність”, Фондація “Еврика”, Міжнародний фонд св. Кирила та Мефодія, Фонд “Paideia”. Деякі з них ми розглянемо більш детально.

Фондація “Еврика” діє з 1990 р. (далі – Фондація) [<http://www.evrika.org/>]. Її членами є представники Міністерства освіти і науки, Міністерства молоді та спорту й болгарського уряду. Фондація допомагає обдарованим дітям і молоді набути знання в науці, інформаційних технологіях, підприємницькій діяльності. Вона пропагує науково-технічну співпрацю молодих винахідників, науковців і підприємців. Ця Фондація є однією з найвідоміших у країні. У ст. 3 Статуту Фондації записано, що її метою є підтримка й надання допомоги в розвитку здібностей і креативності обдарованих особистостей.

Основними завданнями діяльності Фондації є:

– надання допомоги в набутті знань та вмінь у природничих, технологічних і економічних науках;

- підтримка молодих людей з видатними здібностями у сфері природничих наук, інженерії та управлінні;
- стимулювання молоді до наукових і технічних досліджень;
- заохочення до оригінальних винаходів та інноваційної діяльності;
- заохочення й підтримка суспільних ініціатив молодих людей;
- модернізації лабораторій і науково-технічного обладнання.

Фундація працює в таких напрямках:

- Програма “Талант” допомагає молодим людям досягти успіхів у науці, технологіях та управлінні; фінансує наукові дослідження, організовує та проводить літні школи й наукові табори;
- Програма “Наукові дослідження” підтримує молодих науковців у галузі точних наук;
- Програма “Інформація, публікації, події і міжнародна співпраця” популяризує науково-технічні знання серед дітей і молоді; організовує та проводить різні заходи: конференції, семінари, кругли столи, конкурси, олімпіади, вистави; популяризує міжнародну співпрацю між молодими людьми й організаціями в науці; підтримує зв’язки та контактує з подібними установами в інших зарубіжних країнах;
- Програма “Розвиток” співпрацює з фундаціями з подібними національними й міжнародними ініціативами.

У 2012 р. Фундація перерахувала на розробку наукових проектів понад 100 тис. євро. Відбір найкращих дослідницьких проектів відбувається на засадах прозорості, відкритості й конкурентоспроможності. Іншою формою допомоги є стипендії. Щороку Фундація призначає 10 річних стипендій у розмірі понад 1000 євро для обдарованих дітей та молоді. Це іменні стипендії видатних болгарських науковців і публічних осіб, які зробили вагомий внесок у розвиток науки, техніки та культури країни.

Міжнародний фонд св. Кирила та Мефодія заснований у 1982 р. [<http://www.cmfnf.org/>]. Головною метою є презентація досягнень болгарських дітей і молоді на міжнародному рівні у сфері освіти та культури; популяризація суспільних цінностей завдяки міжнародному досвіду у сфері культури, мистецтва, науки, загальної й професійної освіти; підтримка розвитку обдарованих і талановитих учнів, надання їм рівних шансів залежно від їх умінь; підтримка розвитку екологічної свідомості учнів. Фонд також активно співпрацює з товариствами, установами й публічними особами; призначає матеріальну допомогу, стипендії й нагороди, організовує та проводить конкурси, вистави, конференції, симпозіуми, семінари й інші заходи. Головним мотивом діяльності Міжнародного фонду св. Кирила та Мефодія є розвиток інтелектуальних потреб обдарованих особистостей, доступ до престижних освітніх установ для молодих і талановитих болгар.

Програми, що реалізуються Фондом: “Учителя Болгарії”, “Молоді артисти”, “Музика”, “Колегія усього світу”, “Художнє мистецтво”. Крім того, Фонд реалізує спільні програми з талановитими особистостями зі Швейцарії, Японії, Німеччини та Росії. Програма “Учителі Болгарії” підтримує та стиму-

лює професійний розвиток учителя, піклується про матеріально-навчальну базу школи, виявлення й підтримку вчителем молодих талантів. Фонд щорічно призначає найкращим учителям грошові нагороди.

Фонд “Paideia” заснований у 1999 р. (далі – Фонд) [<http://www.paideiafoundation.org/>]. Мета – модернізація болгарської школи й вирівнювання болгарських стандартів освіти до світового рівня. Ідеї Фонду тісно пов’язані з європейською інтеграцією та конкурентоспроможністю Болгарії в Європі. Основними напрямками роботи Фонду є: 1) покращення якості навчання; 2) інтеграція громадянських позицій на підтримку освіти.

Учнівський інститут математики та інформатики [<http://www.math.bas.bg/hssi/>]. Заснований у 2000 р., оголошеному у країні Роком математики за ініціативою Товариства математиків Болгарії, Міжнародного фонду св. Кирила та Мефодія, Фундації “Еврика”, Інституту математики і інформатики болгарської Академії наук та Фонду Америка в Болгарії. Має свої відділення в м. Софія та м. Пловдив. Його метою є ідентифікація та підтримка здібностей обдарованих гімназистів (8–12 класи) у математиці, інформатиці, інформаційних технологіях, формування в них мотивації до занять наукою. Математично обдаровані особистості можуть розвинути свої здібності завдяки великій кількості освітніх пропозицій, конкурсам, проектам, науковим сесіям, семінарам, літнім школам, додатковим заняттям. Тобто діяльність Інституту спрямована на створення умов для розвитку нового покоління болгарських науковців у сфері математики, інформатики та інформаційних технологій.

У країні на національному рівні діє товариство “Менса – Болгарія” [<http://www.mensa.bg/>]. Це міжнародна організація, яка об’єднує людей з високим рівнем інтелекту – 130 та вище. Спеціальна секція реалізує програму підтримки обдарованих людей. Наприклад, один із відділів Товариства у м. Варна в співпраці з міською владою організовує так звані школи Менса для дітей, метою яких є рання ідентифікація й підтримка інтелектуально обдарованих особистостей, стимулювання з боку суспільства здібностей учнів, дослідження над людьми з високим рівнем інтелекту. Школа проводить спеціальні заняття, дискусійні клуби, організовує різні зустрічі, знаходить спонсорів для обдарованих учнів, проводить діагностику за допомогою тестів і реалізує дослідницькі проекти.

Крім усього вищезазначеного, у країні добре розвинута мережа місцевих комплексів для дітей і молоді (будинки та палаци культури), у яких відбуваються позашкільні заняття. Як і в більшості інших країн, зокрема в Україні, ці установи створюють відповідні умови для розвитку здібностей дітей. Перший міський дитячий комплекс у Болгарії заснований у 1993 р. (м. Варна). У заняттях беруть участь діти віком від 6 до 19 років. Учням пропонують різні заняття зі спорту, мистецтва, інформатики й розваг, які проводять висококваліфіковані спеціалісти, експерти, артисти, спортсмени й науковці. Для одних дітей – це форма дозвілля, для інших – місце виявлення особистої експресії та творчого потенціалу.

Поширеною практикою є створення стипендіальних фондів для обдарованих учнів територіальними самоуправліннями. Хоча стипендія є невеликою, приблизно 50 євро, однак вона є гарним стимулом для дитини. Крім річних стипендій, учням призначають одноразові грошові виплати.

Висновки. Отже, у країні створено потужну базу для підтримки та розвитку здібностей обдарованих дітей, про що свідчить діяльність державних і приватних фондів. Їх діяльність спрямована на презентацію досягнень обдарованих дітей на міжнародному рівні у сфері освіти та культури; популяризацію суспільних цінностей; підтримку розвитку обдарованих і талановитих учнів. Існування в країні спеціальних стипендіальних фондів також позитивно впливає на розвиток здібностей обдарованих учнів.

Подальшого вивчення потребують питання підготовки вчителів для роботи з обдарованими учнями в Болгарії.

Список використаної літератури

1. Giza T. Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii / T. Giza // Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka / pod red. M. Jabłonowskiej. – Warszawa : Wydaw. Universitas Rediviva, 2013. – S. 36–48.
2. Milenkova V. Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji / V. Milenkova // Kultura i Edukacja. – 2008. – № 2 (66). – S.104–122.
3. Todorina D. За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика [Електронний ресурс]. – Благоевград : Университетско издателство “Н. Рилски”. – Режим доступу: http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/03/Studentski_sbornik_2010-2011.pdf.
4. Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mc.government.bg/files/110_naredbata.doc.
5. Закон за закрила на децата [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134925825>.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2014.

Бочарова Е.А. Поддержка развития способностей одаренных учеников в болгарских школах – направления изменений

В статье рассмотрены современные тенденции в работе с одаренными учениками в Болгарии в соответствии с рекомендациями Европейского Союза, особенности школьного образования в стране, описаны образовательные стратегии, представлены формы и методы работы, рассмотрены вопросы развития и поддержки способностей одаренных детей, подготовки педагогов к работе с одаренными учениками. Особое внимание уделено деятельности государственных фондов (Фундация “Эврика”, Общество “Менса – Болгария”, Ученический институт математики и информатики, Международный фонд св. Кирилла и Мефодия, Фонд Людмилы Живковой “Знамена Мира”).

Ключевые слова: одаренный ученик, поддержка, развитие способностей, Фонд поддержки детей.

Bocharova H. Supporting the development of students' talents in schools in Bulgaria – trends

The aim of this article is to show some selected theoretical and practical problems of working with gifted students in the case of Bulgaria. In the research used content analysis method (scientific publications, documents, statistics, international reports) and observation and interview. This article shows changes in the field of identification and support development of gifted pupils.

The modern tendencies of work with gifted schoolchildren in Bulgaria in accordance with the recommendations of the European Union are represented in the article. The author deals

with the peculiarities of the school education, describes new strategies and forms of work in detail, examines the issues of development and support of the capabilities of gifted children, teachers training to work with gifted schoolchildren. Special attention is given to functioning of the state Funds (Fund “Evrika”, Association “Mensa – Bulgaria”, “Student Mathematics and Informatics Institute”, Fund of Sts. Cyril and Methodius, Fund of Ludmila Zhivkova “Banners of the World”).

Substantial assistance in the development of gifted students’ abilities is provided with Centres and Palaces of Culture, which offer various forms of sports training, arts and science studies, entertainments. For some children it is a form of their free time, for others – a place for personal expression and creativity. The studies are held by highly skilled specialists, experts, artists, sportsmen, and scientists.

Key words: *gifted schoolchild, support, development of the capabilities, Fund of Support for Gifted Children.*

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто готовність учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів як педагогічну проблему. Подано класифікацію категорій учителів за ставленням до нововведень: від учителів-новаторів до вчителів, у яких дуже сильний зв'язок з традиційним, старим підходом до навчання та виховання. У статті науково обґрунтовано структуру готовності вчителя до цієї діяльності. Розглянуто функції компонентів, які забезпечують творчу спрямованість педагога, інноваційну обізнаність учителя, його технологічну озброєність у сфері використання фізкультурно-оздоровчих технологій. Запропоновано спрощену модель структурування рівнів сформованості готовності вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, які можна використовувати на внутрішньошкільному рівні.

Ключові слова: *готовність, учитель фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі технології, функція, компонент, рівень.*

У суспільстві немає більш діалектичного й багатогранного явища ніж школа. Відповідно до завдань, які стоять перед школою, до вчителя фізичної культури висуваються вимоги, які піднімають його на високий щабель суспільства: професіоналізм, розвинутий інтелект, високі моральні якості, психічне й фізичне здоров'я, мудрість. Але водночас професія учителя є масовою, непрестижною, соціальна мотивація відсутня, професійно-педагогічна підготовка є неякісною. Тому очікуваного рівня досягає зовсім незначна кількість учителів. Головним виконавцем і практиком усієї багатогранної роботи з фізичного виховання в школі є вчитель фізичної культури. Від кваліфікації сучасного вчителя залежить не тільки проведення уроків, а й фізичне виховання учнів загалом та вдосконалення фізкультурно-оздоровчої роботи [3; 4].

Дослідження показують, що 36,4% учнів мають низький рівень здоров'я, 33,5% – нижче за середній, 22,6% – середній, 6,7% – вище від середнього й лише 0,8% – високий [2].

Міністерство охорони здоров'я та його обласні управління допомогли з'ясувати такі тенденції: упродовж 2007–2011 рр. було тринадцять випадків смертності дітей на уроках фізкультури. Це свідчить про існування проблем в організації системи фізичного виховання та низький рівень здоров'я дітей. Чинні програми з фізичної культури у школі наповнені видами рухової активності, які користуються низькою популярністю серед дітей, що викликає в школярів незадоволення і не стимулює їх до занять фізичною культурою та спортом. Для підвищення їх рухової активності, поліпшення фізичної підготовленості й рівня загального здоров'я на сучасному етапі розвитку суспільства актуальними є фізкультурно-оздоровчі технології.

Використання фізкультурно-оздоровчих технологій є інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів у сфері фізичної культури та спорту, сучасною концепцією системи фізичного виховання [5].

Загальнотеоретичні основи педагогічної інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів висвітлено в працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Лазарева, Т. Сиротенко.

Методологія та конкретні шляхи підвищення ефективності системи фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів здійснюються за такими напрямками: визначення критеріїв ефективності системи фізичного виховання (М. Булатова, О. Куц, В. Платонов); розробка концепції системи фізичного виховання (В. Бальсевич, М. Бокарев, О. Дубогай, Ю. Копилов, Л. Лубишева, В. Лук'яненко, Т. Мейсон); обґрунтування змісту фізкультурно-оздоровчих занять (А. Віндюк, О. Власюк, І. Вовченко, О. Дубогай, Н. Карачевська, О. Кругляк, В. Семененко, О. Шиян); організаційно-методичне забезпечення фізкультурно-оздоровчих занять (Н. Гончарова, В. Кашуба, І. Когут).

Мета статті – теоретично обґрунтувати готовність учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Завдання: визначити структуру готовності, її компоненти, функції компонентів, рівні сформованості готовності вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Ми підтримуємо думку О. Демінського про те, що вчитель фізичної культури – особа в школі помітна, найбільш активна й діяльна. Він є “генератором” руху як у прямому, так і в переносному значенні, тому до його готовності – особливі вимоги.

Сутність поняття “готовність вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій” відображає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Готовність до використання фізкультурно-оздоровчих технологій передбачає вищий ступень педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямовано на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві й виявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту та технологій фізичної культури з використанням сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій.

У контексті нашого дослідження ми розуміємо фізкультурно-оздоровчу технологію як системне поняття, яке є синтезом сучасних науково обґрунтованих фізкультурно-оздоровчих засобів, що застосовуються в оздоровчій фізичній культурі, і новітніх психолого-педагогічних підходів у методиці побудови та проведення занять з урахуванням статевих і вікових особливостей учнів загальноосвітніх навчальних закладів та їх мотиваційних пріоритетів. Пріоритетом у учнів є фізкультурно-оздоровчі технології, тобто сучасні попу-

лярні види рухової активності, практичним проявом яких є велика різноманітність фізкультурно-оздоровчих занять з ритмічної та атлетичної гімнастики, аеробіки, шейпінгу, бодібілдингу, оздоровчого бігу, плавання, пілатесу, стрейчингу, йоги тощо. Ці заняття дають швидкі результати у фізичній підготовці, корекції фігури, зниженні маси тіла. Майбутнє за такими видами фізкультурно-оздоровчих технологій, які сприяють гармонійному розвитку інтелектуальних і рухових здібностей, викликають підвищений інтерес в учнів [5].

Учитель фізичної культури, який використовує в педагогічній діяльності фізкультурно-оздоровчі технології, – це особистість, котра здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту самосвідомість, є уособленням здорового способу життя, володіє руховими вміннями й навичками, має готовність до сприйняття нового у сфері фізкультурно-оздоровчих технологій, високий рівень самоактуалізації.

У психолого-педагогічних джерелах готовність визначається як активно-діяльний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання.

Готовність особистості до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів виявляється, насамперед, у її здатності до організації, виконання й регулювання своєї діяльності, крім того, готовність зумовлюється багатьма чинниками, найважливішими з яких є знання системи методів різних оздоровчих технологій, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості у фізкультурно-оздоровчу роботу, у процесі якої активно формуються потреби, інтереси та мотиви здобуття сучасних знань, умінь і навичок [1].

Готовність учителя до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів – це складне інтеграційне новоутворення особистості, суть якого становить взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів.

Розрізняють п'ять категорій учителів за ставленням до нововведень (за Роджерсом):

- новатори – вчителі, які завжди першими сприймають усе нове, упевнено впроваджують і поширюють нові технології;
- вчителі, які першими здійснюють практичну (експериментальну) перевірку цінностей і інновацій у кожній школі;
- помірковані, які дотримуються правила “золотої середини” і не сприймають нового доти, поки його не впровадять більшість колег;
- учителі, які більше сумніваються, ніж вірять у нове, вони більш орієнтовані на старі технології, ніж на нові, а сприймають нове лише за загальної позитивної громадської думки;
- учителі, в яких дуже сильний зв'язок з традиційним, старим підходом до навчання та виховання, вони консервативні й відкидають все нове.

Дослідженням доведено, що до основних труднощів, пов'язаних із засвоєнням фізкультурно-оздоровчих нововведень, можна віднести: нерозробленість механізму реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи в конкретному навчальному закладі; відсутність навчально-методичного забезпечення, сучасного обладнання; недостатня поінформованість учителів з проблем організації та проведення з фізкультурно-оздоровчої діяльності; відсутність сертифікованих критеріїв оцінювання ефективності цієї роботи; велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності; обмеженість ресурсів тощо [6].

Структурними елементами готовності учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів є взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів (табл. 1).

Таблиця 1

Структура готовності вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій

Компоненти	Характеристика
Мотиваційно-орієнтаційний	Характер ставлення вчителя фізичної культури до роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів; спрямованість особистості педагога; наявність “моделі” використання фізкультурно-оздоровчих технологій і їх значущості
Змістовно-операційний	Рівні системних знань; фізкультурно-оздоровча технологічність; володіння навичками практичної рухової діяльності (досвід)
Оцінно-рефлексивний	Самооцінка своєї готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій; самокорекція; самоаналіз

Функції цих компонентів забезпечують творчу спрямованість педагога, інноваційну обізнаність учителя, його технологічну озброєність у сфері проблем нових педагогічних технологій, оперативну самокорекцію та оцінювання рівнів готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Функції мотиваційно-орієнтаційного компонента готовності учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів:

- формування в учителя особистісно значущого ставлення до об'єкта й предмета його діяльності;
- вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, інтересу до планування й освоєння новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій;
- формування настрою та постійної орієнтації на використання фізкультурно-оздоровчих технологій, які приваблюють своєю доступністю, варіативністю навантаження, емоційністю та можливістю змінювати зміст занять залежно від інтересів і підготовленості тих, хто займається.

Функції змістовно-операційного компонента:

- формування готовності вчителя фізичної культури до творчості (креативності);

– вміння творчо переосмислювати нововведення, відповідно до умов конкретного навчального закладу освіти, адаптувати впроваджені фізкультурно-оздоровчі технології, прагнути до оволодіння новими видами, методами й засобами використання цих технологій;

– майстерне володіння впроваджуваними фізкультурно-оздоровчими технологіями, методиками тощо;

– реалізовувати вміння оперувати цими технологіями.

Оцінно-рефлексивний компонент виконує функцію контролю та спрямований на об'єктивацію й оперативну корекцію процесу підготовки вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Пропонуємо використати при побудові функціональної моделі формування готовності вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій три рівні сформованості такої готовності, а саме: високий; середній; низький.

На практиці, особливо на внутрішньошкільному рівні, можна використовувати дещо спрощену модель структурування рівнів сформованості готовності вчителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 2).

Таблиця 2

Модель структурування рівнів сформованості

Рівень готовності	Професійні якості вчителя
Високий	Учитель фізичної культури володіє глибокими знаннями про фізкультурно-оздоровчі технології та практичними й руховими навиками їх упровадження в практику власної педагогічної діяльності. Використання фізкультурно-оздоровчих технологій стало внутрішньою потребою вчителя й має стійкий, дієвий характер
Середній	Учитель певною мірою володіє питанням використання фізкультурно-оздоровчих технологій, в основному має необхідні теоретичні та практичні знання, володіє руховими навиками, періодично звертається до сучасних оздоровчих технологій з метою використання їх у практиці роботи, таке використання має продуктивний характер
Низький	Учитель байдуже ставиться до проблеми, його теоретичні та практичні знання є недостатніми, рухові навички відсутні. У практиці роботи такого вчителя впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій відбувається епізодично

Висновки. Готовність учителя фізичної культури до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з учнями загальноосвітніх навчальних закладів – це складне інтеграційне новоутворення особистості, суть якого становить взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів.

Професійна діяльність учителя фізичної культури з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій є вдосконаленням і оновленням освітньої практики у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи загальноосвітніх навчаль-

них закладів. Формування культури здорового способу життя в учнівській молоді залежить, насамперед, від рівня освіти, виховання, педагогічної майстерності, зовнішнього вигляду самого учителя фізичної культури, який повинен виховувати учнів, який би пробуджував у них занепокоєність станом здоров'я суспільства й ініціював правильне мислення, поведінку, формував позитивну мотивацію на здоровий спосіб життя.

Список використаної літератури

1. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Богданова. – К., 2003. – 39 с.
2. Литвин А. Двигательная активность и критерии эффективности системы физического воспитания / А. Литвин // Педагогика, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць. – Х., 2004. – № 20. – С. 53–64.
3. Москаленко Н. Педагогічні інновації у фізичному вихованні / Н. Москаленко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 19–22.
4. Москаленко Н. Готовність вчителів фізичної культури до інноваційної діяльності / Н. Москаленко // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць. – Л., 2006, – С. 299–301.
5. Пономаренко М.В. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / М.В. Пономаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 24 (77). – С. 286–294.
6. Чинкина Н. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Н. Чинкина. – Казань, 2000. – 497 с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2014.

Верховская М.В. Готовность учителя физической культуры к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в работе с учащимися общеобразовательных учебных заведений как педагогическая проблема

В статье рассмотрена готовность учителя физической культуры к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в работе с учащимися общеобразовательных учебных заведений как педагогическая проблема. Представлена классификация категорий учителей по отношению к нововведениям: от учителей-новаторов к учителям с очень сильной связью с традиционным, старым подходом к обучению и воспитанию. В статье научно обоснована структура готовности учителя к этой деятельности. Рассмотрены функции компонентов, обеспечивающих творческую направленность педагога, инновационную осведомленность учителя, его технологическую вооруженность в сфере использования физкультурно-оздоровительных технологий. Представлена упрощенная модель структурирования уровней сформированности готовности учителя физической культуры к использованию физкультурно-оздоровительных технологий в работе с учащимися общеобразовательных учебных заведений, которые можно использовать на внутришкольном уровне.

Ключевые слова: *готовность, учитель физической культуры, физкультурно-оздоровительные технологии, функция, компонент, уровень.*

Verkhovskaya M. Readiness of the physical education teacher to use physical – health technologies in working with pupils of secondary schools as a pedagogical problem

The article considers the readiness of the physical education teacher to use physical – health technologies in working with pupils of secondary schools. Scientifically substantiated readiness structure, its components, functions, components, levels of readiness.

Using physical – health improving technologies as an innovation activity for secondary schools in the field of physical culture and sports, and is one of modern concepts of the system of Physical Education. This paper deals with the readiness of the Physical Education teacher to use physical – health improving technologies in working with students of secondary schools as a pedagogical problem. The classification of categories of teachers according to their attitude towards innovations – from innovative teachers to teachers which have very strong connection with traditions, old approaches to education and training, is submitted.

The structure of readiness of a teacher to this activity is substantiated in the article. The essence of the latter is constituted by the interaction of motivational-orientation, content-operational and evaluative-reflexive components. We consider functions of the presented components that provide creative teaching, innovative competency and technological knowledge in the field of physical – health improving technologies. The paper proposes a simplified model of structuring formation levels of preparedness of Physical Education teachers for using physical – health improving technologies in working with students of secondary schools that can be used inside school. Three levels of readiness are presented: high, medium and low, and the characteristic of preparedness of Physical Education teachers for using physical – health improving technologies at each level.

Key words: *readiness, a teacher of Physical Education, physical – health improving technologies, function, component level.*

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто особливості, характер художнього сприймання драматичного твору. Висвітлено теоретично обґрунтовану систему формування художнього сприймання драматичного твору майбутніми вчителями під час вивчення української літератури.

Ключові слова: художній текст, художнє сприймання, драматичний твір.

У Законі України “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. перед вищими навчальними закладами поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, а підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики.

Саме педагоги вищих навчальних закладів покликані вирішувати складний комплекс питань соціальної особистості, залучення студентів до цінностей культури, формування в них високих громадянських якостей, наукового та художнього світогляду, потреби в збереженні та подальшому примноженні духовних і матеріальних надбань українського народу. У послідовному й ефективному розв’язанні зазначених питань надзвичайно важливою є діяльність викладачів літератури, які, використовуючи естетично-виховні можливості художнього слова, прагнуть формувати в майбутніх учителів емоційно-естетичне ставлення до навколишньої діяльності, розвивати почуття прекрасного, стимулювати інтереси й потреби в спілкуванні зі світом мистецтва, вчать оволодівати досвідом інноваційної професійно-педагогічної діяльності, набуття вмінь і навичок творчого моделювання уроків. А прилучатись до літератури – це не лише знати, але й уміти відчувати, висловлювати власне ставлення до подій, героїв, зображених у творі, розуміти авторський підтекст. Успішно розв’язати ці складні завдання можна лише за умови врахування специфічних особливостей літератури як мистецтва слова.

Нинішній етап удосконалення й розвитку освіти, поряд з іншими чинниками, передбачає просування в освітню сферу останніх досягнень фундаментальної науки, особливо тих, що сприяють формуванню цілісного світосприйняття і наукових методів мислення. А це означає, що майбутній учитель повинен набути у вищому навчальному закладі вмінь трансформувати фундаментальні знання в педагогічні технології.

Проблеми художнього сприймання творів літератури стали предметом дослідження психологів, педагогів, літературознавців, серед яких І.Д. Бех, Н.М. Білоус, Л.С. Виговський, М.М. Волков, Н.Й. Волошина, В.Й. Гриневич,

С.О. Жила, І.С. Костюк, Л.Ф. Мірошніченко, Є.А. Пасічник, Т.Д. Полозова, М.О. Рудяк, К.П. Фролова, В.В. Халін та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування значення роботи з розвитку художнього сприймання драматичного твору майбутніми вчителями в процесі вивчення української літератури й вищому навчальному закладі. Систематизувати теоретичний матеріал з методики аналізу художнього тексту, визначити місце аналізу драматичного твору в навчальному процесі та його вплив на формування творчої особистості.

Першоосновою процесу художнього сприйняття є розуміння студентами літератури як мистецтва слова. За останнє десятиріччя зазнала значних змін і програма з української літератури, в еволюції й корекції якої знайшли відображення пошуки науковців, письменників. А процес національно-культурного відображення, викликаний змінами в суспільно-політичному житті українського народу, зумовлює сьогодні необхідність концептуального переосмислення історії вітчизняної літератури ХХ ст. Зокрема, літературний розвиток останнього десятиліття прикметний посиленою увагою до художньої спадщини цієї епохи, відкриттям замовчуваних її сторінок, реабілітацією імен репресованих чи незаслужено забутих письменників, повернення до активного мистецького життя їхніх творів, як і творів митців української діаспори, та головне – зміною орієнтацій, переглядом узвичаєних питань і явищ літературознавчих інтерпретацій.

Із цього приводу слухними є слова І. Дзюби: “Сьогодні важливо говорити не лише про втрачене, а й про збережене та здобуте. Нам варто навчитися бачити і цінувати оцю незнищенність, виваженість української культури, оті вперті зусилля більших чи менших її діячів – бачити все, що вони спромоглися зберегти і сказати для нас, у прозорій чи завуальованій формі” [2, с. 36].

Письменники, які творили в епоху панування радянської ідеології, водночас розхитували її “з середини”. Усвідомлено чи напівусвідомлено заглиблюючись у суть речей, зокрема, у суть понять людського й людяного, обстоюючи моральні та етичні цінності, вони розкривали й духовну стійкість, і суспільні деформації чи деформацію характеру людини іноді набагато точніше, ніж соціологи й публіцисти. Сприйняти, усвідомити, зробити індивідуальним надбанням духовне багатство, яке несуть ці твори, – завдання, що вимагає високих духовних сил і творчості. Його виконання просто неможливе без розвинутого літературного сприйняття студентами. Фундаментом, на якому базується вміння викладача літератури формувати в майбутніх учителів здатність глибоко сприймати й розуміти художній твір, є його власне літературне сприйняття. Високий рівень розвитку художнього сприймання саме і є тією основою, на якій разом з іншими чинниками створюються навчально-методичні технології вивчення літератури, драматичного твору, зокрема, технології духовного збагачення й літературно-естетичного розвитку студентів.

Драматичний твір може стати засобом духовного збагачення студентів, засобом формування моральних і громадських ідеалів лише за умови розвинутого художнього сприймання, яке забезпечує досягнення високих думок і

почуттів, відображених у художніх образах, і перетворення їх на факт власної свідомості.

Так, аналізуючи думку твору Я. Стельмаха “Провінціалки”, звертаємо увагу на те, як суспільне буття визначає свідомість, адже автор не тільки знайомить нас із типом осіб, що не здатні до боротьби, до відстоювання своїх принципів і поглядів, зрештою, свого права на власні думки та почуття, на особисте щастя, а й переконливо демонструє, як відступництво таких героїв звільняє та полегшує шлях войовничому й нахабному, без честі та совісті, міщанському агресивному началу, як одне зло породжує інше, втягує у своє зачароване коло нестійкі душі. Дійові особи цієї трагікомедії: Лідія Андріївна – містечковий провізор, що овдовіла рік тому й має дорослу дочку, котра має вступити до інституту на істфак; дочка Таня – дівчина скромна, нерозбещена, але й не позбавлена жвавого інтересу до сучасності та маминої життєвої хватки, тільки значно модернізованої; Борис – власник дачі, де тимчасово живуть ці гості з провінції (його мати звідти ж родом, а батько нині – ректор того ВНЗ, до якого хоче вступити Таня); кохана Бориса – Світлана, безперечно, більш досвідчена та активна, ніж цей учений муж, без п’яти хвилин доктор наук, 35-річний холостяк. Борис любить Світлану, вона єдина душа, що має доступ до його внутрішнього світу, є розрадою його самотності. Ну і, нарешті, приятель господаря дачі – Сергій, саме він втілення “зла”, яке так плідно поширює навколо себе. Лікар-педіатр за фахом, він, для годиться, двічі на тиждень по три години займається професійною діяльністю: консулює дітей і не гребує “вдячністю турботливих мам”, а головним своїм заняттям зробив “лівий” сервіс: обладнує приватні автомобілі пристроями проти крадіжок і заробляє на цьому щодня по 100, а то й більше карбованців.

Гроші, легкодоступний “дефіцит”, приголомшують провінціалок. Та й не дивно: Борис і Світлана теж залежать від цього “столичного” ділка. І ось він усім своїм розбещеним способом життя штовхає ошелешених “домашніх кішок” на “лев’ячу” стежку. Під його розтлінним впливом у скромній працівниці районної аптеки прокидається хижак, із турботливої матінки, спонукувана тим же материнським почуттям, Лідія Андріївна перетворюється на жорстоку, ділову, навіть страшну у своєму цинізмі вимагательку.

Уявила собі жінка, що така сама доля, як і її землячці, у яку колись закохався приїжджий парубок, може випасти доньці, порівняла своє скромне, безрадісне удовине життя з тим, яке могла б здобути Таня, заодно забезпечивши і її старість, – і дала волю потайним силам. Підпоївши Бориса, коли він глибоко страждав від зрадливості Світлани, вона спровадила до нього свою дочку, а потім, апелюючи до його сумління, почала нав’язувати її йому в дружини.

Автор безжально вивертає напоказ аморальність людей, позбавлених надійних етичних орієнтирів, громадського сумління й порядності, наголошує на розтлінності паразитичного способу життя. Закономірна й метаморфоза Тетяни. Зло породило зло: хижачка-мати тут же й покарана. Дочка відкинула її геть і як непотрібну їй особу, і як свідка свого морального падіння.

А жертвою цієї купівлі-продажу стає Борис – нерішучий, не здатний на волюві дії й самозахист.

Молода “левиця”, яка щойно відчула свою силу, випробовує вже на ньому свої кігтики. А поява на дачі Світлани, котру Борис перед тим прогнав разом із Сергієм, змушує її ще наполегливіше тягти його за собою: “Ходімо, любий... Ну що ж ти? Ходімо”. Завершується п’єса багатозначною ремаркою: “І піднімаються вони по сходах...”. Як переконливо показує драматург, зсув у соціальній психології, руйнування морально-етичних основ суспільства (а це вже наслідок передкризової ситуації не в економічній, а соціально-політичній сфері життя) особливо згубно позначаються на молоді, нестійких, несформованих душах.

Слушно висловився про основні проблемні вузли п’єси “Провінціалки” М. Кудрявцев: “Краї інтелекту й духовності, перед наступом у своїй цинічній нахабності міщанства, трагедію людяності, що опинилася в безсиллі і безвиході, у полоні суспільного фарисейства й подвійної моралі, спостерігаємо в цікавій гостро конфліктній трагікомедії Я. Стельмаха” [4].

Велику роль тут відіграє ще й порівняння та зіставлення. У педагогічній практиці доцільно застосувати порівняння варіантів, рівні рецензії на прочитаний текст. Важливою є художня деталь. Робота над деталлю значно складніша, ніж інші методичні прийоми роботи з текстом. Вона потребує активності, творчого пошуку, глибокого роздуму.

Звідси випливає, що сприймання драматичного твору не може бути обмеженим усвідомленням його інформативного змісту, а потребує поглиблених роздумів, що розкривають його прихований образливий смисл, підтекст.

Адже, будучи внутрішнім актом, функцією людської психіки, художнє сприймання водночас не зводиться до первинного процесу, який виділяють психологи в ланцюзі: відчуття–сприймання–мислення. Його своєрідність зумовлена особливостями самого мистецтва, специфікою художнього образу як найважливішої естетичної категорії, що поєднує в собі засіб відображення та пізнання, осмислення й оцінювання проблем людського буття, вираження ставлення до нього. Процес художнього сприймання є одним із найскладніших у духовному житті людини, а своєрідність сприймання драматичних творів зумовлена специфікою самої літератури як мистецтва слова, що впливає на читача словесно вираженим змістом, підтекстом образів та ситуацій, стилю, жанру твору.

Висновки. Отже, першоосновою процесу художнього сприймання є розуміння студентами літератури як мистецтва слова. Одним із чинників, що забезпечує ефективність вивчення літератури майбутніми вчителями, є аналіз художнього твору в його художній цілісності. А відтак, драматичний твір має бути освоєний як особлива естетична цілісність. Художнє сприймання залежить не тільки від об’єктивних даних твору, а й суб’єктивних особливостей читача, його життєвого досвіду, смаків, уподобань, уяви та почуттів, мовленнєвого розвитку і є одним із найскладніших процесів у духовному житті людини. Саме тому необхідне посилення уваги до естетичного й загального розвитку студен-

та, від чого залежить рівень сформованості майбутнього вчителя. А професійна компетентність учителя є тим фактом, що забезпечить його можливість і здатність у майбутньому стимулювати духовний розвиток своїх учнів.

Список використаної літератури

1. Дем'янівська Л. Українська драматична поема / Л. Дем'янівська // Проблематика, жанрова специфіка. – К. : Вища школа, 1984. – 160 с.
2. Дзюба І. Між культурою і політикою / І. Дзюба. – К., 1998. – 36 с.
3. Діброва В. Проблема збереження національної тотожності за умов тоталітаризму / В. Діброва // Слово і час. – 1991. – № 3.
4. Кудрявцев М. Ідеї, конфлікти, характери / М. Кудрявцев. – Кам'янець-Подільський, 1995. – 155 с.
5. Лісовський А.М. Морфологія художнього твору і вивчення літератури в школі / А.М. Лісовський. – Житомир : Полісся, 2004. – 129 с.
6. Стельмах Я. Провінціалки / Я. Стельмах. – К., 1991. – 11 с.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2014.

Дорош Г.А., Ткачук Г.А. Развитие художественного восприятия драматического произведения будущими учителями в процессе изучения украинской литературы

В статье рассмотрены особенности, характер художественного восприятия драматического произведения. Представлена теоретически обоснованная система формирования художественного восприятия драматического произведения будущими учителями при изучении украинской литературы.

Ключевые слова: *художественный текст, художественное восприятие, драматическое произведение.*

Dorosh G., Tkachuk G. Development of artistic perception of a dramatic work future teachers in the study of ukrainian literature

The article discusses the features of the artistic nature of perception dramas. Theoretically based system of formation of the dramatic work artistic perception by future teachers while studying Ukrainian literature is presented.

The main attention is paid to the basic laws of the specific dramatic work of art.

The system of dramatic principles embodied in the play and formed by expressive means of life description used by the author is shown while being analysed.

It is noted that one of the main objectives of the study of Ukrainian literature in school is just an analysis of fiction. All the instructional and innovative techniques used by teachers in the class-room must depend on the content and peculiarity of the dramatic work.

To be involved in literature – is not only to know but also to be able to feel, to empathize, to express their own attitude to the position of the characters depicted in a dramatic work, to understand the implications of the authors idea.

One of the main methodological preparation of teachers of Ukrainian literature at the present stage is to master the experience of innovative vocational and educational activities, acquiring skills of creative knowledge modeling.

Artistic perception depends not only on objective data but also on the subjective features and reader, his life experiences, tastes, preferences, imagination of a feelings language development.

Understanding of the structure, revealing the characteristics and particular artistic originality of the work, helps the teacher means of find analysis in which the work reveals t all the wealth of artistic sense to the students. Hence dramatic work must be learned as a special aesthetic integrity.

Key words: *artistic text, artistic sensibility, dramatic work.*

ДИНАМІКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті запропоновано моніторинг, метою якого була діагностика стану сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування умов організації та корекції процесу формування зазначених цінностей майбутніх фахівців під час професійної підготовки.

Ключові слова: екологічні цінності, діагностика стану сформованості екологічних цінностей, моніторинг.

Про результативність проведеного педагогічного дослідження свідчить, насамперед, позитивна динаміка наявних змін, підтверджених результатами відповідного моніторингу [2]. Програма моніторингу оцінювання рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи сприяла отриманню інформації та її систематизації, визначенню динаміки й тенденції змін, виявлених у студентів у процесі формування кожного компонента зазначених цінностей [1, с. 68].

З організації педагогічного моніторингу було дотримано принципів узгодженості організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; комплексності обробки й аналізу одержаних результатів; безперервності та тривалості спостережень за динамікою рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; рефлексивності; відкритості й оперативності доведення результатів.

Мета моніторингу – діагностика стану сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування умов організації та корекції процесу формування зазначених цінностей майбутніх фахівців під час професійної підготовки.

Мета статті – висвітлення динаміки рівнів сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Програма моніторингу складалася із змістової (напрями дослідження) та технологічної (критеріальна база; діагностичний інструментарій: методи, засоби та форми проведення; етапи проведення моніторингу: вхідний, поточний, підсумковий) частин. Задля отримання якнайповнішої інформації в процесі проведення діагностики стану сформованості екологічних цінностей майбутніх фахівців застосовано такі методи й засоби оцінювання: анкетування, бесіди, тестування, інтерв'ю, вивчення результатів навчально-виховної діяльності студентів, опитування (усне й письмове) тощо. З метою кількісного та якісного аналізу результатів експериментального дослідження застосовано методи математичної статистики й обробки одержаних даних.

За всіма провідними напрямками зрізи проводилися систематично, що дало змогу встановити рівень адекватності використаних дидактичних засо-

бів цілям підготовки. Емоційно-мотиваційний і рефлексивно-творчий компоненти екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи обстежували після вивчення кожного курсу.

Когнітивний компонент екологічних цінностей студентів з найбільшою динамікою якості засвоєння теоретичних еколого орієнтованих знань визначали через півроку. Діяльнісний компонент перевіряли двічі на рік, а також під час проведення педагогічних практикумів і практик.

На підставі кількісного та якісного аналізу результатів анкетування й опитування, письмових робіт майбутніх учителів початкової школи в процесі вхідного зрізу визначено рівень сформованості емоційно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-творчого компонентів екологічних цінностей зазначених студентів. Узагальнені дані вхідного зрізу подано в табл. 1.

Таблиця 1

Рівень сформованості компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи на початку експериментального навчання (у середніх величинах, %)

Рівень	Компоненти								Загальний рівень	
	Емоційно-мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Рефлексивно-творчий			
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	11	7	11	10	9	8	5	4	9	8
Середній	10	12	14	14	15	12	10	7	14	9
Задовільний	38	39	38	41	40	44	35	36	38	41
Низький	41	42	37	35	36	36	50	53	39	42

Отримані результати вхідного зрізу свідчать про те, що в середньому лише у 7,4% студентів визначено певний рівень екологічних цінностей, тому виникає необхідність екологізації змісту гуманітарних, природничо-наукових, професійно орієнтованих дисциплін, а також удосконалення методико-природничої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Експериментальне навчання проведено в експериментальних групах (ЕГ), до яких входило 210 студентів, і контрольних групах (КГ), до яких входило 222 студенти. Визначення ефективності моделі формування екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи та технології її реалізації здійснювали в процесі проведення моніторингу в експериментальних та контрольних групах перед початком (вхідний зріз) і двох діагностичних зрізів: констатувального та прикінцевого під час експериментального навчання.

За першим варіантом експериментальне навчання (I–IV курс) з формування екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи відбувалося практично однаково в контрольних та експериментальних групах. Професійну підготовку студентів за напрямом 6.010102 “Початкова освіта” до формування екологічних цінностей молодших школярів здійснювали під час вивчення навчальних еколого орієнтованих тем гуманітарних, природничо-наукових, професійно орієнтованих дисциплін. В експериментальних

групах до практикумів були включені методико-природничі завдання, спрямовані на формування еколого орієнтованих умінь у майбутніх учителів початкової школи.

За другим варіантом експериментального навчання використовували авторські навчально-методичні комплекси з дисциплін: “Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”), “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи” (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”), “Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство”, спецкурс “Підготовка еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ” (спеціальність 8.01010201 “Початкова освіта”), комплекс методико-природничих завдань, спрямованих на підготовку студентів до екологопедагогічної роботи в початковій школі. У цілісному вивільському процесі було створено психолого-педагогічні умови формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: наявність у майбутніх фахівців позитивної мотивації до екологічної й екологопедагогічної діяльності; поетапність і неперервність формування екологічних цінностей; екологізація змісту гуманітарних, природничо-наукових, професійно орієнтованих дисциплін; створення можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання та проходження педагогічної практики.

Для діагностики сформованості емоційно-мотиваційного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців було застосовано анкетування з виявлення усвідомлення студентами та вчителями початкової школи сутності проблеми формування екологічних цінностей у процесі професійної підготовки і тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) В. Скребця, анкети з визначення значущості екологічних цінностей (модифікована за Р. Турчаєвою).

Анкетуванням було охоплено 240 учителів початкової школи м. Бердянська та області – слухачів курсів підвищення кваліфікації учителів (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти), близько 530 студентів – випускників факультетів (інститутів) з підготовки майбутніх учителів початкової школи вищих начальних педагогічних закладів, які були базами експериментального дослідження. Отже, проаналізуємо відповіді вчителів і студентів на запитання анкети.

На запитання анкети: “Як Ви розумієте поняття “екологічні цінності?” – вчителі початкових класів дали такі відповіді: “це особистісно зумовлена значущість об’єктів довкілля в межах соціального буття, що визначається прийняттям екологічних очікувань і установок, знань, емоцій, поведінки” (19%); “соціально-психологічне утворення, в якому відображено цілі, мотиви, ідеали, установки взаємодії в системі “людина – навколишнє середовище” (19%); “пріоритет природоохоронної діяльності” (15%); “визнання самоцінності природи” (18%); 29% респондентів не дали відповіді.

Водночас майбутні вчителі початкової школи визначають екологічні цінності як самоцінність системи “людина – навколишнє середовище” – 16%, пріоритет довкілля – 19%, пріоритет природоохоронної діяльності – 27%, ви-

знання та дотримання еколого-етичної поведінки серед природи – 24%, 14% студентів не дали відповіді.

На запитання 2: “Які екологічні цінності прагнете виховати в себе?” – 23% респондентів визначили еколого-етичні цінності, 11% – еколого-гуманістичні, 66% – не зосереджувались на цьому питанні.

На запитання 3: “Чи хотіли б Ви отримати додаткові знання про екологічні цінності? Якщо так, то які?” – 24% респондентів виявили бажання отримати знання з методики навчання освітньої галузі “Природознавство” екологічної спрямованості, наголошуючи на екологопедагогічній орієнтації власної діяльності, 22% – з екологічної педагогіки, 3% – з екологічної етики, а 51% визначили, що не потребують додаткових знань.

На запитання 4: “Які екологічні цінності, на Вашу думку, є визначальними у фаховій діяльності вчителя початкової школи?” – 24% респондентів виокремили еколого-етичні цінності; 20% – еколого-гуманістичні цінності; 8% анкетованих визначили соціопродуктивну еколого орієнтовану діяльність як цінність; 6% у відповіді наголосили на єдності соціоприродних екологічних, загальнолюдських екологічних цінностей та важливості особистісно-екологічних цінностей; 50% не дали відповіді.

На запитання анкети 5: “Чи не применшується в сучасній школі (ВНЗ) роль формування екологічних цінностей особистості?” – вчителі початкової школи (52%) відповіли: “Не применшується, проте заважає необізнаність з питання практичної реалізації цього процесу, іноді виникають труднощі”; 32% вчителів зазначили, що роль формування екологічних цінностей у молодших школярів у сучасній початковій школі дещо применшується; утрималися від відповіді 26% анкетованих учителів.

Провідну роль процесу формування екологічних цінностей особистості у ВНЗ визначили 18% студентів; 48% студентів дали протилежну відповідь; 34% опитаних узагалі не відповіли.

На запитання 6: “Визначте місце екологізації педагогічного процесу у формуванні еколого орієнтованої особистості молодшого школяра (варіант відповіді підкресліть): “надзвичайно важливе”, “необхідне”, “неважливе”, – 21% учителів відповіли “надзвичайно важливе”; 38% – “необхідне”; 41% фахівців дали негативну відповідь.

Аналізуючи відповіді студентів на це питання, зауважимо, що 7% визначають “надзвичайно важливе” місце екологізації педагогічного процесу у формуванні еколого орієнтованої особистості молодшого школяра, “необхідне” – 42%; на думку 51% респондентів, це неважливо.

На запитання 7: “Чи використовували Ви під час педагогічної практики (для студентів), у власній педагогічній діяльності (для вчителів початкової школи) еколого орієнтований матеріал? Зазначте літературу, яка була використана Вами”, – 8% студентів дали позитивну відповідь, 44% відповідали, що достатньо рідко; 48% не відповіли на запитання. Відповідно, 23% учителів підтвердили застосування еколого спрямованого матеріалу у власній педагогічній діяльності; 41% зазначили, що рідко його застосовують; 36% фа-

хівців не дали відповіді. Серед літератури визначили методичні розробки, авторами яких є О. Біда, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко та ін.

Відповідаючи на запитання 8: “Визначте власний рівень сформованості екологічних цінностей (варіант відповіді підкресліть): “високий”, “середній”, “задовільний”, “низький”, – 8% респондентів визначили власний рівень сформованості екологічних цінностей як високий, 12% – середній, 38% – задовільний, 42% – низький.

Визначаючи власний рівень готовності до процесу формування екологічних цінностей молодших школярів, респонденти надали майже такі самі відповіді.

Останнє питання анкети передбачало висловлення пропозицій щодо підвищення ефективності процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

На думку вчителів, потрібно: “більше уваги приділяти практичним завданням, що стосуються вирішення еколого-етичних ситуацій у початковій школі” (12%); “акцентувати увагу студентів у процесі вивчення методики навчання освітньої галузі “Природознавство” на екологічній складовій дисципліні” (24%); “збільшити час відвідування майбутніми вчителями початкової школи еколого орієнтованих уроків та виховних заходів” (38%); “ввести у програму навчання вищого педагогічного закладу для студентів-магістрантів спецкурс з підготовки еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи” (26%).

На останнє запитання анкети студенти дали повні відповіді, в яких чітко визначили шляхи підвищення ефективності процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ. Було запропоновано: “удосконалити зміст і види практик” (10%); “збільшити кількість годин в університеті на практичні та лабораторні заняття з методики навчання освітньої галузі “Природознавство”, з екологічної педагогіки” (19%); “надавати студентам під час навчання в педагогічному ВНЗ більше можливостей для безпосередньої участі в екологічних акціях разом з молодшими школярами” (25%); “дотримуватися у вузівській виховній роботі екологічних орієнтацій” (36%).

Таким чином, при зіставленні анкетних даних у формі відповідей студентів випускних курсів і вчителів початкової школи ми дійшли висновку, що майже всі опитані усвідомлюють необхідність процесу формування екологічних цінностей особистості. Отримані відповіді половини респондентів характеризуються чіткістю та змістовністю, хоча деякі з опитаних утрималися від них.

В експерименті також було застосовано методику екоціннісних орієнтацій – тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) В. Скребця, яка надала змогу визначити значущість для особистості чотирьох категорій цінностей: соціальних, екологічних, моральних і “Я-цінностей” – і, таким чином, визначити місце екологічних цінностей у мотиваційній сфері особистості.

За психодіагностичним опитувальником також можна визначити рівень вираженості в респондента кожної із шести диспозицій як риси особистості або як потенційної схильності (установки) чинити в певний спосіб щодо сво-

го докільля. Так, В. Скребець виділив такі екопсихологічні диспозиції: 1) колаборативна, в основі якої лежить розуміння живої сутності природи, коли людина оптимально врегульовує свої відносини з довкіллям; 2) несеситивна, в якій виявляється споживацька сутність людської турботи про природу; 3) індіферентна, яка полягає в тому, що людина ніби не помічає, що є природа зі своїми законами й особливостями; 4) совмесійна екодиспозиція, яка відтворює слабкість людської істоти перед силами та стихіями природного начала; 5) совметральна – така, що підкорює, володарська, коли людина аргументовано приборкує природні системи задля задоволення своїх інтересів, нерідко здійснюючи насилля над природою; 6) гашенарна, коли людина має неусвідомлену або напівусвідомлену схильність завдавати шкоди тим чи іншим природним об'єктам. Екоціннісні диспозиції можуть переходити у складні сполуки між собою, рідко трапляються у чистому вигляді.

В опитуванні брали участь: студенти I, VI курсів (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”), студенти V курсу (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”) та студенти-магістранти (спеціальність 8.01010201 “Початкова освіта”) вищезазначених вищих педагогічних навчальних закладів. Для порівняння було опитано студентів-першокурсників, у навчанні яких екологічна парадигма не домінувала. Результати опитування наведено в табл. 2, де диспозиції позначено так: колаборативна – Clb, несеситивна – Nes, індіферентна – Ind, совмесійна – Sms, совметральна – Smt, гашенарна – Gach; категорії цінностей: соціальні – СЦ, екологічні – ЕЦ, моральні – МЦ, “Я-цінності” – ЯЦ.

Таблиця 2

Середні показники за шкалами тесту “Екоціннісні диспозиції”, %

Групи респондентів	Екопсихологічні диспозиції						Категорії цінностей			
	Clb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach	СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ
Студенти-магістранти (спеціальність 8.01010201 “Початкова освіта”)	63	44	45	33	21	17	54	46	56	33
Студенти V курсу (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”)	55	50	43	36	17	20	38	40	53	38
Студенти IV курсу (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”)	54	28	39	28	9	24	38	49	52	38
Студенти I курсу (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”)	55	30	34	28	8	27	36	32	47	46

Зазначимо, що в усіх групах респондентів колаборативні установки домінують (за середніми по групі показниками). Колаборативна диспозиція виражає найбільш конструктивне ставлення до природного довкілля, її можна розглядати як одну із цілей екологічного виховання. Найвищий середній показник по групі респондентів виявлено в студентів-магістрантів (спеціальність 8.01010201 “Початкова освіта”). За результативністю встановлюється така послідовність:

студенти V курсу (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”), I та IV курсів (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”).

Деяко несподіваними виявилися результати за шкалою несеситивної еко-диспозиції – споживацької щодо природи: найвищий середній показник по групі – у студентів V курсу (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”). Несеситивна установка в цій групі посідає друге місце. У решті груп респондентів друге місце посідає індіферентна диспозиція, коли людина тримається осторонь екологічних проблем. У майбутніх учителів початкової школи IV курсу індіферентна та споживацька позиції виражені майже однаково.

Визначимо значущість для майбутніх фахівців чотирьох категорій цінностей. Найвищий показник за шкалою екологічних цінностей виявився у магістрантів, для них екологічні цінності є другими за значущістю після моральних. У всіх групах респондентів за рейтингом моральні цінності посідають перше місце. Розглянемо розподіл рейтингу цінностей за групами у студентів V курсу (спеціальність 7.01010201 “Початкова освіта”): перше місце – моральні цінності, друге місце – екологічні цінності, третє місце – соціальні та “Я-цінності”; у студентів IV курсу (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”) перше місце – моральні цінності, друге – екологічні (дуже високі оцінки, наближаються до оцінок моральних цінностей), третє – соціальні та “Я-цінності”. У магістрантів (спеціальність 8.01010201 “Початкова освіта”) екологічні цінності посідають третє місце, друге – соціальні, а четверте – “Я-цінності”. Результати у групі студентів I курсу (напрямок підготовки 6.010102 “Початкова освіта”) вимагають зосередження уваги щодо екологічних цінностей, які посіли четверте місце серед наведених категорій цінностей, відповідно, моральні та “Я-цінності” посіли перше та друге місця, соціальні – третє місце.

Хоча основні функції дослідження на цьому етапі полягали в перевірці на цій вибірці валідності методики та окресленні плану більш глибокого дослідження рівня сформованості екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи, вже перші отримані результати дають змогу стверджувати, що усвідомлення студентами актуальності екологічних проблем залежить як від специфіки їхньої професійної підготовки, так і від особливостей організації вузівського педагогічного процесу: чи домінує екологічна парадигма в навчанні, чи зміст навчання в цілому індіферентний щодо екологічних проблем.

Аналіз результатів значущості для майбутніх фахівців початкової школи екологічних цінностей (модифікована анкета за Р. Турчаєвою) дає можливість визначити спрямованість на:

а) загальнолюдські екологічні цінності: життя в усіх його проявах (32%), природа та гармонія з нею (44%), ставлення до Землі як до унікальної екосистеми (50%);

б) соціоприродні екологічні цінності: еколого-етичні (повага до життя): турбота про фауну (29%), турбота про флору (11%), самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою (37%), економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів (31%); обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною по-

ведінкою та поведінкою учнів у довіллі (35%); еколого-гуманістичні цінності (цінність життя в гармонії з природою, самим собою та іншими людьми): здоров'язбереження людини в умовах погіршення стану навколишнього середовища (17%), людина як творець за законами природи (27%), людина як невід'ємна частина природи (52%), взаємовигода відносин у системі “людина – природа” (17%); еколого-естетичні цінності (краса природи як цінність): краса природи як необхідна умова життєдіяльності людини (67%), екологізація (озеленення, насичення природними об'єктами) місцеперебування (16%), краса ландшафту (29%); соціопродуктивна еколого орієнтована діяльність як цінність (оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам (18%); участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів (24%), готовність здійснювати ігрову (25%), трудову (3%), дослідницьку (15%), природоохоронну (23%), краєзнавчу (7%), дозвіллеву (52%), творчу (10%) й оздоровчу (21%) еколого орієнтовану діяльність);

в) особистісно-екологічні цінності, орієнтовані на відносини людини з природою та з людиною як її невід'ємною частиною (милосердність, взаємопідтримка щодо природи) (42%), на визначення стратегії життєвого вибору особистості – активна життєдіяльність у гармонії з природою (34%), на духовну та фізичну єдність з природою (17%).

Узагальнюючи отримані результати, зазначимо, що на першому місці в студентів цінності еколого-етичного характеру, а саме насолода від споглядання краси природи (67%), що не потребує надмірних вольових зусиль. Причинами цього може бути інертність майбутніх фахівців у практичній еколого орієнтованій діяльності, недостатня задіяність студентів у позааудиторній роботі екологічного характеру тощо. Отримані дані підтверджуються визначенням значущості соціопродуктивної еколого орієнтованої діяльності як цінності: найвищі показники співвідносяться з готовністю студентів виконувати ігрову (25%) та дозвіллеву (52%) діяльність.

Також достатньо високий показник характерний для деяких загальнолюдських екологічних цінностей (32–50%) порівняно з показником, який пов'язаний із процесом оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам (18%). Це стосується й еколого-гуманістичної цінності “людина як невід'ємна частина природи” (52%) та особистісно-екологічних цінностей (активна життєдіяльність у гармонії з природою (34%), духовна та фізична єдність з природою (17%)).

Основними причинами отримання таких даних ми вважаємо недостатність уваги до екологізації педагогічного процесу у ВНЗ та значну роль засобів масової комунікації (ЗМК), які, впливаючи на розвиток екологічної свідомості особистості, іноді викликають “екоістерію” (за М. Кисельовим). За даними опитування студентів, джерелами отримання інформації еколого орієнтованого характеру визначено: телебачення (62%), пресу (39%), спеціальну літературу (9%), бесіду із знайомими (15%), вузівські дисципліни еколого орієнтованого характеру (10%). Зазначені дані свідчать про те, що в отри-

манні інформації еколого орієнтованого характеру студенти віддають перевагу саме ЗМК, а не педагогічному процесу ВНЗ.

Отже, вивчення рівня сформованості емоційно-мотиваційного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи експериментальних груп дало змогу відстежити динаміку всього мотиваційно-ціннісного комплексу кожного студента.

У кількісних показниках результати розподілилися таким чином: високий рівень сформованості емоційно-мотиваційного компонента виявлено в 41% студентів експериментальних груп (6% – низький рівень), проте у 10% студентів контрольних груп визначено високий рівень цього компонента, а у 28% – низький (див. табл. 3 та рис. 1).

Таблиця 3

Динаміка формування емоційно-мотиваційного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи

Рівень	КГ				ЕГ			
	Перший зріз		Другий зріз		Перший зріз		Другий зріз	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	10	5	22	10	11	5	85	41
Середній	39	18	55	25	36	17	64	31
Задовільний	100	45	83	37	83	40	45	22
Низький	73	33	62	28	80	38	13	6
t1=	3,06948							
t2=	82,2966							

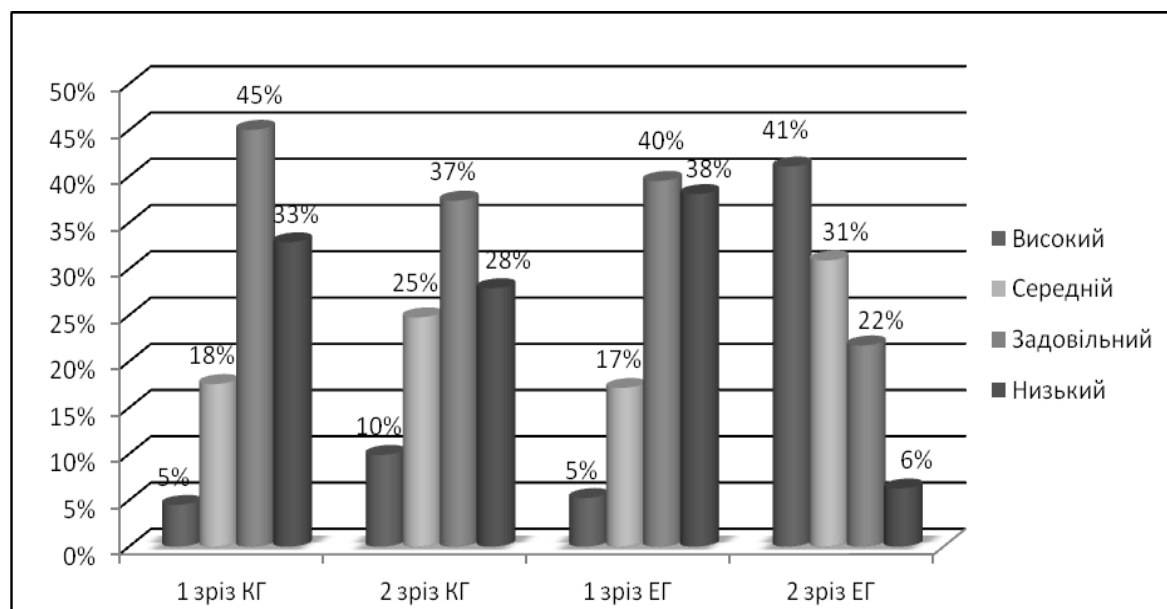


Рис. 1. Динаміка рівня сформованості емоційно-мотиваційного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи контрольних та експериментальних груп

Перевірка якості когнітивного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи (знання з екологічної етики, екологічної педа-

гогіки та психології, методики навчання освітньої галузі “Природознавство” еколого орієнтованого характеру) передбачала тестування та проведення контрольних робіт, питання для яких добиралися відповідно до змістових модулів, щоб перевірити рівень засвоєння знань із різних розділів дисциплін.

Тести закритої форми передбачали вибір правильного варіанта із запропонованих відповідей.

Зазначені тести оцінювалися в 1 бал кожний, мали початковий рівень складності й дали змогу виявити міцність засвоєння вищезазначених теоретичних знань.

Критерієм визначення досягнень студентів-виконавців є правильність знань. Правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, у разі, якщо відповідь була неправильна або відсутня, – 0 балів.

У кожному з варіантів було запропоновано 30 тестів (10 – з екологічної етики, 10 – з екологічної педагогіки (або екологічної психології), 10 – з методики навчання освітньої галузі “Природознавство” еколого орієнтованого характеру). Тести мали варіативний характер і передбачали комбінацію еколого орієнтованих тем природничих, методико-природничих, психолого-педагогічних дисциплін. Якщо студент обрав 25–30 правильних варіантів відповідей, то, відповідно, має повні знання із зазначених дисциплін, 19–24 – достатні, 11–18 – фрагментарні, менше ніж 10 – поверхові.

Тести відкритої форми (доповнення твердження) оцінювалися 2 балами, мали середній рівень складності й дали змогу виявити вміння застосовувати отримані знання в стандартних ситуаціях, також вони мали варіативний характер.

Критерієм визначення досягнень студентів-виконавців була якість отриманих теоретичних знань, а саме правильність, повнота. Правильна й повна відповідь оцінювалася в 2 бали, відповідь правильна, але неповна – в 1 бал, а в разі, якщо відповідь була неправильна або відсутня, – 0 балів.

Якщо студент на 10–12 питань надає повну, правильну відповідь, то має, відповідно, повні знання з екологічної етики, основ екологічної педагогіки, методики освітньої галузі “Природознавство” еколого орієнтованого характеру; на 7–9 – достатні, на 4–6 – фрагментарні, менше ніж 3 – поверхові.

У контрольних роботах, крім тестів закритої форми, було запропоновано завдання, які мали достатній рівень складності, мали творчий характер і надавали змогу виявити вміння студентів самостійно й творчо мислити, а також застосовувати набуті еколого орієнтовні знання на практиці.

За роботу студенти отримували три оцінки за 10-бальною системою, знання оцінювалися із наведених вище навчальних дисциплін.

Високу оцінку (9–10 балів) отримали відповіді, в яких виявлено всебічні, систематичні та глибокі знання з екології, природознавства, екологічної етики, екологічної педагогіки (або екологічної психології), методики навчання освітньої галузі “Природознавство” еколого орієнтованого характеру, розкрито взаємозв’язки основних понять, виявлено особистісне ставлення у викладі навчально-програмного матеріалу та його практичну спрямованість, продемонстровано знання основної та самостійно дібраної додаткової літератури.

На достатньому рівні (7–8 балів) було оцінено роботи, в яких виявилось повне знання з екології, природознавства, екологічної етики, екологічної педагогіки (або екологічної психології), методики навчання освітньої галузі “Природознавство” еколога орієнтованого характеру, їх систематичний характер, частково розкрито взаємозв’язки основних понять і практичну спрямованість навчального матеріалу, продемонстровано засвоєння основної та додаткової літератури, рекомендованої викладачем.

Середню оцінку (5–6 балів) отримали студенти, які виявили знання основного матеріалу із вищезазначених дисциплін на репродуктивному рівні, взаємозв’язки основних понять та еколога-практичну спрямованість навчального матеріалу не розкрито, частково продемонстровано ознайомленість з основною літературою.

Низьку оцінку (до 4 балів) за виконання запропонованої роботи отримали студенти, які виявили значні прогалини в знаннях основного матеріалу з названих дисциплін, припустилися принципових помилок у трактуванні понять та визначенні їх взаємозв’язків, продемонстрували нерозуміння практичної спрямованості навчального матеріалу та неповне знання основної літератури.

При дослідженні рівня сформованості когнітивного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи отримано такі середні показники результатів за оцінкою проведення вищезазначених тестів (табл. 4).

Таблиця 4

**Динаміка формування когнітивного компонента
екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи**

Рівень	КГ				ЕГ			
	Перший зріз		Другий зріз		Перший зріз		Другий зріз	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	10	5	29	13	16	8	70	33
Середній	32	14	50	23	33	16	89	42
Задовільний	82	37	72	32	74	35	38	18
Низький	98	44	71	32	87	41	13	6
t1=	3,46699							
t2=	79,5403							

Отримані результати наочно подано на рис. 2 у вигляді гістограми.

На підставі аналізу отриманих даних за рівнями сформованості когнітивного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи виявлено істотні їх зміни в напрямі результативності саме у студентів експериментальних груп. Після другого діагностичного зрізу кількість майбутніх фахівців, у яких виявлено низький рівень сформованості когнітивного компонента зазначених цінностей, зменшилася на 35%. Водночас зросла кількість студентів, які перебувають на достатньому рівні (різниця – 26%).

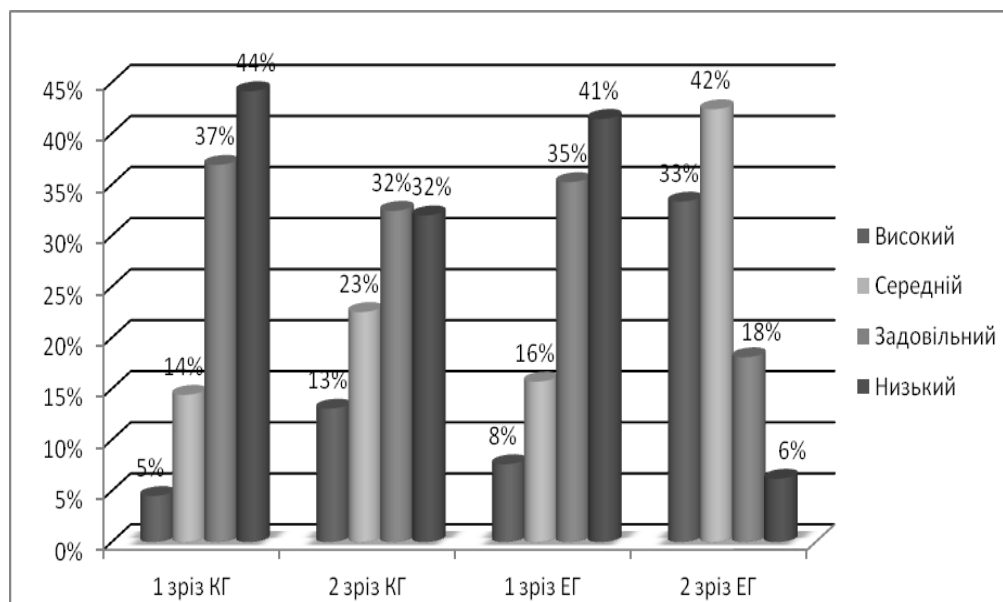


Рис. 2. Динаміка рівня сформованості когнітивного компонента екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи контрольних та експериментальних груп

Отже, простежується позитивна динаміка формування в майбутніх учителів початкової школи когнітивного компонента екологічних цінностей. Так, у КГ лише у 8% студентів визначено перехід з низького рівня на задовільний, а 32% залишаються на низькому рівні.

З метою перевірки теоретичного припущення й обробки експериментальних даних, які підтверджують гіпотезу нашого дослідження (для кожного компонента екологічних цінностей), застосовано “хі-квадрат критерій” χ^2 . Його використовували для порівняння розподілів об’єктів двох сукупностей за станом деякої властивості на основі вимірювань за шкалою найменувань цієї властивості у двох незалежних вибірках із цих сукупностей. Підрахунок значень статистик здійснено за формулою:

$$\hat{O} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}.$$

При $c = 4$ ($i = 1, 2, 3, 4$) отримуємо:

$$\hat{O} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \left(\frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} + \frac{(n_1 O_{24} - n_2 O_{14})^2}{O_{14} + O_{24}} \right), \quad (1)$$

де T – статистика критерію; O – спостережувані частоти (O_{1i} – число студентів у ЕГ, які відповідають категорії i ; O_{2i} – число майбутніх фахівців початкової школи у КГ, які відповідають категорії i ; n_1 – кількість студентів у групі КГ; n_2 – кількість майбутніх фахівців у групі ЕГ; i – категорія, що відповідає рівню сформованості екологічних цінностей ($i = 1, 2, 3, 4$); 1 – низький рівень екологічних цінностей; 2 – задовільний рівень екологічних цінностей; 3 – середній рівень екологічних цінностей; 4 – високий рівень екологічних цінностей.

Підрахунок значень статистик здійснено за формулою (1). Підставляючи в цей вираз числові значення O_{1i} і O_{2i} , знайдемо значення статистики χ^2 для когнітивного компонента (для розрахунків використано електронні таблиці *Excel*):

- перший контрольний зріз: $T = 3,46699$;
- другий контрольний зріз: $T = 79,5403$.

Згідно зі статистичними показниками, критичне значення статистик, що мають розподіл χ^2 при ймовірності помилки $\alpha \leq 0,05$, є $T_{кр} = 7,814725$. Порівнюючи T та $T_{кр}$, бачимо, що $T < T_{кр}$ для першого контрольного зрізу. Отже, маємо підтвердження, що на початку формувального етапу педагогічного експерименту контрольні та експериментальні групи майбутніх фахівців початкової школи за рівнем сформованості когнітивного компонента екологічних цінностей перебували на однаковому рівні. Для другого контрольного зрізу маємо нерівність вигляду: $T > T_{кр}$, яка свідчить про те, що є істотна відмінність у формуванні когнітивного компонента екологічних цінностей студентів експериментальних та контрольних груп.

Визначення рівня сформованості діяльнісного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи здійснювалося в процесі самодіагностування студентами рівня сформованості еколого орієнтованих умінь за допомогою закритої анкети, модифікованої за Ю. Бойчуком та вирішення ситуаційних тестів, модифікованих за Н. Граматик.

Результати самооцінювання власного рівня сформованості еколого орієнтованих умінь майбутніми вчителями початкової школи (В – високий, С – середній, З – задовільний, Н – низький) наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Результати самооцінювання власного рівня сформованості еколого орієнтованих умінь майбутніми вчителями початкової школи, %

Групи еколого орієнтованих умінь	Самооцінка							
	КГ				ЕГ			
	В	С	З	Н	В	С	З	Н
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Гностичні еколого орієнтовані вміння</i>								
уміння виявляти основні причини порушення екологічної рівноваги в навколишньому середовищі	7,6				6,8			
уміння знаходити подібне та відмінне в різноманітних екологічних та екологопедагогічних ситуаціях	8,6				7,6			
уміння аналізувати чинники, що сприяють створенню екологізації освітнього простору в початковій школі	7,8				6,6			
<i>Середнє</i>	8				7			
<i>Еколого орієнтовані вміння цілепокладання</i>								
уміння осмислювати процес вирішення різноманітних екологопедагогічних ситуацій у всіх їхніх зв'язках і відносинах		4,6				10,6		

Продовження табл. 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
уміння орієнтуватися на загальні принципи еколого безпечної поведінки педагога в різноманітних ситуаціях		5,6				9,8		
уміння аналізувати можливості здійснення екологізації освітнього простору в початковій школі		4,8				9,6		
<i>Середнє</i>		5				10		
<i>Аналітико-оцінні еколого орієнтовані вміння</i>								
уміння аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з метою її використання для розв'язання конкретних екологопедагогічних ситуацій			45,5				37,2	
уміння аналізувати й оцінювати результати власної екологопедагогічної діяльності та формулювати нові завдання			44,7				38,6	
уміння аналізувати й оцінювати результати екологопедагогічної діяльності студентів (учнів) та формулювати нові завдання			45,6				37,7	
уміння досліджувати ефективність екологізації освітнього простору в початковій школі			44,2				38,5	
<i>Середнє</i>			45				38	
<i>Прогностичні еколого орієнтовані вміння</i>								
уміння прогнозувати наслідки впливу екологічних чинників навколишнього середовища на здоров'я людини			44,1				37,4	
уміння формулювати завдання щодо вирішення різноманітних екологічних та екологопедагогічних ситуацій			45,5				38,5	
уміння прогнозувати результати процесу екологізації освітнього простору в початковій школі			48,8				38,5	
<i>Середнє</i>			48,8				38,1	
<i>Проективні еколого орієнтовані вміння</i>								
уміння виокремлювати екологопедагогічні проблеми				41,6				45,8
уміння обґрунтовувати способи їх практичного вирішення				41,6				44,6
уміння проектувати створення еколого орієнтованого освітнього середовища в початковій школі				42,8				44,6
<i>Середнє</i>				42				45
<i>Практичні еколого орієнтовані вміння</i>								
уміння здійснювати самоконтроль екологічної та екологопедагогічної діяльності				41,1				44,5
уміння використовувати різні методики формування еколого орієнтованої особистості молодшого школяра				42,5				45,5

Продовження табл. 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
уміння здійснювати процес екологізації освітнього простору в початковій школі на практиці				41,8				45,4
<i>Середнє</i>				<i>41,8</i>				<i>45,1</i>

Аналіз результатів самодіагностування показав, що майбутні фахівці високо оцінили свої гностичні еколого орієнтовані вміння (виявляти основні причини порушення екологічної рівноваги в навколишньому середовищі; знаходити подібне та відмінне в різноманітних екологічних та екологопедагогічних ситуаціях; аналізувати чинники, що сприяють створенню екологізації освітнього простору в початковій школі): 8,1% студентів КГ та 7% студентів ЕГ.

Майже 5% майбутніх фахівців КГ та 10% – ЕГ визначили сформованість еколого орієнтованих умінь цілепокладання (уміння осмислювати процес вирішення різноманітних екологопедагогічних ситуацій у всіх їхніх зв'язках і відносинах; уміння орієнтуватися на загальні принципи екологобезпечної поведінки педагога в різноманітних ситуаціях; уміння здійснювати аналіз можливостей екологізації освітнього простору в школі першого ступеня) на середньому рівні.

Задовільний рівень сформованості власних аналітико-оцінних еколого орієнтованих умінь (уміння аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з метою її використання для розв'язання конкретних екологопедагогічних ситуацій; уміння аналізувати й оцінювати результати власної екологопедагогічної діяльності та формулювати нові завдання; уміння аналізувати й оцінювати результати екологопедагогічної діяльності студентів (учнів) та формулювати нові завдання; уміння досліджувати ефективність екологізації освітнього простору в початковій школі) визначили 45% студентів КГ та 38% студентів ЕГ. Відповідно, такий самий рівень сформованості є характерним для прогностичних еколого орієнтованих умінь (уміння прогнозувати наслідки впливу екологічних чинників навколишнього середовища на здоров'я людини; уміння формулювати завдання щодо вирішення різноманітних екологічних та екологопедагогічних ситуацій; уміння прогнозувати результати процесу екологізації освітнього простору в початковій школі) зазначених респондентів.

За результатами самодіагностування, 42% майбутніх фахівців КГ та 45% – ЕГ визначили низький рівень сформованості власних проєктивних еколого орієнтованих умінь (уміння виокремлювати екологопедагогічні проблеми; уміння обґрунтовувати способи їх практичного вирішення; уміння проектувати створення еколого орієнтованого освітнього середовища в початковій школі), а 41,8% студентів КГ та 45,1% – ЕГ самодіагностували такий самий рівень власних практичних еколого орієнтованих умінь (уміння здійснювати самоконтроль екологічної та екологопедагогічної діяльності; уміння використовувати різні методики формування еколого орієнтованої особистості молодшого школяра; уміння здійснювати процес екологізації освітнього простору в початковій школі на практиці).

Результати виконання ситуаційних тестів на виявлення рівнів сформованості екологопедагогічних умінь майбутніх учителів початкової школи й володіння методами формування екологічно відповідальної поведінки у молодших школярів (модифіковані за Н. Граматик) у цілому не відрізняються від власного самооцінювання студентами цих умінь.

Динаміку сформованості цього компонента наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Динаміка формування діяльнісного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи

Рівень	КГ				ЕГ			
	Перший зріз		Другий зріз		Перший зріз		Другий зріз	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	17	8	29	13	15	7	76	36
Середній	11	5	43	19	21	10	85	40
Задовільний	101	45	84	38	80	38	37	18
Низький	93	42	66	30	94	45	12	6
t1=	6,69698							
t2=	91,5308							

Результати табл. 6. відображено в гістограмі (рис. 3).

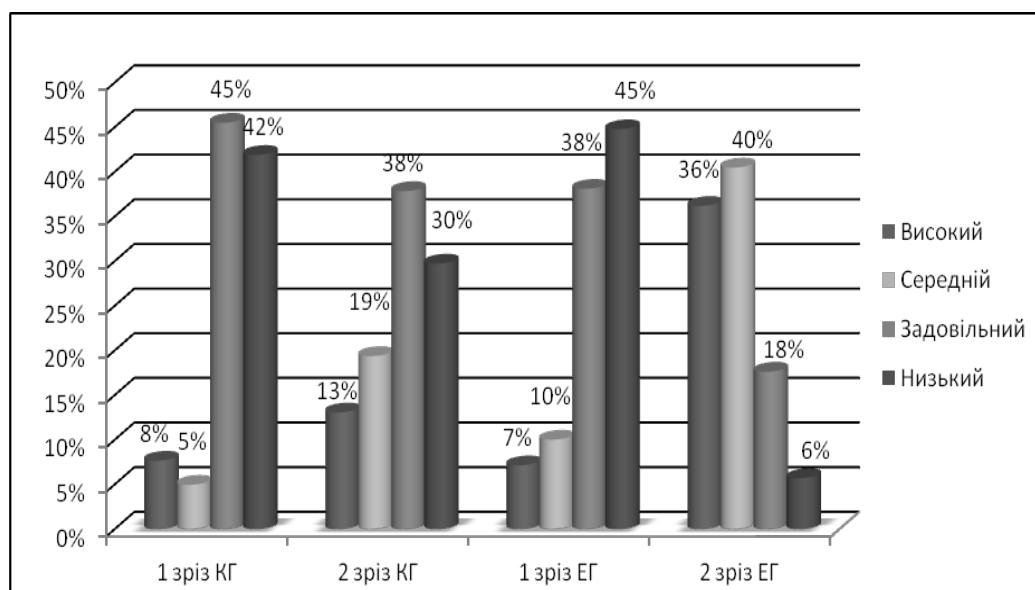


Рис. 3. Динаміка рівня сформованості діяльнісного компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи контрольних та експериментальних груп

Аналізуючи отримані дані, зазначимо, що простежується збільшення кількості майбутніх учителів початкової школи ЕГ, які перебувають на високому рівні (різниця – 29%). Також у цій групі можна відзначити збільшення студентів, у яких виявлено середній рівень сформованості діяльнісного компонента екологічних цінностей (різниця – 30%). Простежується позитивна динаміка в тому, що низький рівень на основі аналізу двох зрізів знизився в експери-

ментальній групі на 39%. У процесі експериментального навчання майбутні вчителі початкової школи виявили готовність до здійснення екологопедагогічної діяльності в цілому та формування екологічних цінностей молодших школярів зокрема, продемонстрували відповідний рівень сформованості еколого орієнтованих умінь. Водночас у контрольній групі виявлено незначну позитивну динаміку рівня сформованості діяльнісного компонента, а саме: збільшення високого рівня (різниця – 5%), задовільний і низький рівні знизилися, відповідно, на 7% та 12%. Отже, простежуються незначні зміни в контрольних групах, які відбулися в оцінках майбутніх учителів початкової школи в процесі формування високого рівня їх діяльнісного компонента екологічних цінностей. Набуте значення $T=91,5308$ більше $T>T_{кр}$, що свідчить про сформованість діяльнісного компонента у студентів експериментальної групи.

Відповідно до технології процесу формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи чільне місце було відведено розвиткові у студентів рефлексії, її оцінювання здійснювалося за опитувальниками Є. Рогова. Процес активізації особистісної форми рефлексії передбачав спонування майбутніх фахівців до самоаналізу, самооцінювання. Студенти, аналізуючи власну діяльність, визначали найбільш вдалі моменти в роботі, а також помилки з відповідними пропозиціями щодо їх уникнення в майбутній професійній діяльності.

Міжособистісна форма рефлексії набула вияву в процесі здійснення аналізу еколого орієнтованого уроку, заснованого на принципі дзеркального відображення навчальної ситуації уроку очима вчителя й учня, що надавало можливість усім учасникам тренінгу відрефлексувати свої дії, відносин. Участь у груповому рефлексивному аналізі такого уроку формувала більш рельєфне уявлення про екологопедагогічну діяльність учителя початкової школи в усій її перспективі: від розробки стратегії уроку до її результатів, як прогнозованих, так і реально досягнутих.

У процесі визначення рівня сформованості рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи за результатами двох зрізів отримано такі дані (табл. 7; рис. 4).

Таблиця 7

Динаміка формування рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи

Рівень	КГ				ЕГ			
	Перший зріз		Другий зріз		Перший зріз		Другий зріз	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	13	6	27	12	17	8	93	44
Середній	31	14	42	19	37	18	85	40
Задовільний	95	43	99	45	94	45	21	10
Низький	83	37	54	24	62	30	11	5
t1=	5,11336							
t2=	131,106							

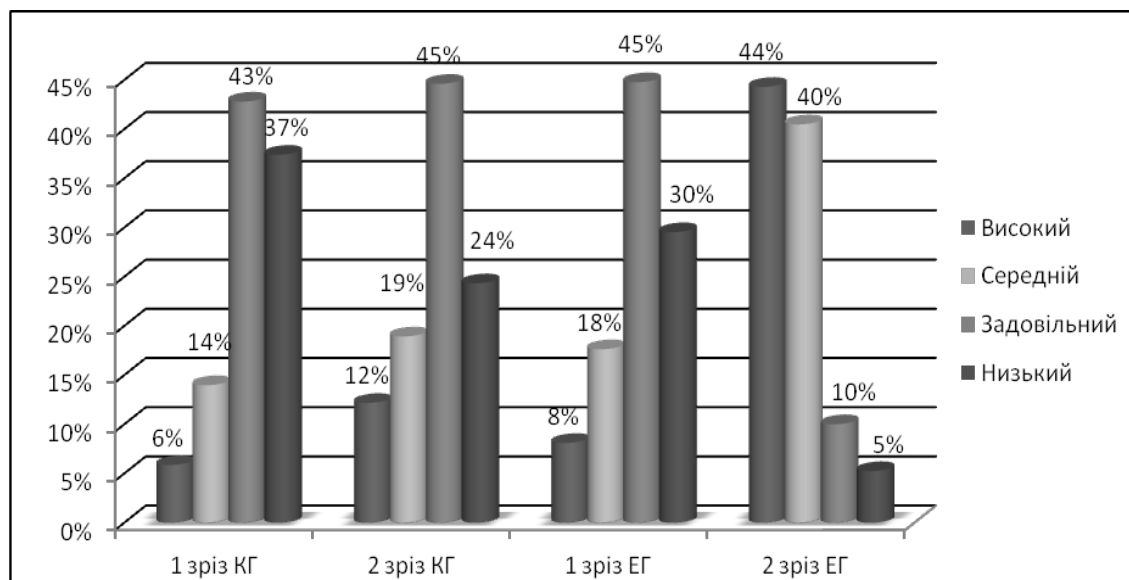


Рис. 4. Динаміка рівня сформованості рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи контрольних та експериментальних груп

Результати таблиці свідчать про те, що рівень сформованості рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей студентів КГ та ЕГ майже однаковий, це підтверджують розрахунки: $T = 5,11336$ менше, ніж $T_{кр} = 7,814725$.

За результатами другого зрізу збільшилась кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем зазначеного компонента (різниця – 36%). На основі порівняння двох зрізів кількість майбутніх фахівців початкової школи з високим рівнем у КГ зросла тільки на 6%, також у цій групі спостерігається зниження показників низького рівня на 13%. В експериментальній групі зменшилась кількість студентів із низьким рівнем на 25%.

Аналізуючи отримані результати, зазначимо, що в майбутніх учителів початкової школи експериментальних груп у процесі формування рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей рефлексивні вміння сформувалися повніше, ніж у студентів групи КГ. Набуте значення: $T = 131,106$ більше, ніж $T_{кр}$.

Таким чином, встановлено, що рівень сформованості рефлексивно-творчого компонента екологічних цінностей студентів ЕГ вищий за рівень сформованості цього компонента в досліджуваних КГ.

Порівнюючи підрахунок значення статистик за кожним з компонентів екологічних цінностей, робимо висновок, що значення T у кожному випадку більше від критичного, отже, можна вважати гіпотезу підтвердженою.

Отримані нами в процесі дослідження дані свідчать про ефективність моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та технології її реалізації; позитивний вплив запропонованих педагогічних умов на процес формування компонентів екологічних цінностей у майбутніх фахівців зазначеної спеціальності.

Для об'єктивної оцінки рівня сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи скористаємося формулою обчислення коефіцієнта засвоєння за В. Максимовою:

$$\hat{E} = \frac{S}{m}, \quad (2)$$

де S – середній бал; m – максимальний бал.

Цей коефіцієнт відображає рівень сформованості зазначених цінностей студентів, який забезпечує еколого орієнтовану освіту та виховання молодших школярів. Визначимо цей коефіцієнт як коефіцієнт екологічних цінностей (КЕЦ). Рівні сформованості цих цінностей майбутніх учителів початкової школи оцінювалися так: високий рівень – 4 бали; середній – 3 бали; задовільний – 2 бали; низький – 1 бал.

Результати формувального експерименту наведено в табл. 8.

Таблиця 8

**Результати рівня сформованості екологічних цінностей
майбутніх учителів початкової школи**

Зріз	Компоненти ЕЦ	Рівні							
		Високий		Середній		Задовільний		Низький	
		К-сть студентів	Бали	К-сть студентів	Бали	К-сть студентів	Бали	К-сть студентів	Бали
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
КОНТРОЛЬНІ ГРУПИ									
1	Емоційно-мотиваційний	10	40	32	96	82	164	98	98
	Когнітивний	10	40	39	117	100	200	73	73
	Діяльнісний	13	52	31	93	95	190	83	83
	Рефлексивно-творчий	17	68	11	33	101	202	93	93
2	Емоційно-мотиваційний	29	116	50	150	72	144	71	71
	Когнітивний	22	88	55	165	83	166	62	62
	Діяльнісний	27	108	42	126	99	198	54	54
	Рефлексивно-творчий	29	116	43	129	84	168	66	66
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ									
1	Емоційно-мотиваційний	16	64	33	99	74	148	87	87
	Когнітивний	11	44	36	108	83	166	80	80
	Діяльнісний	17	68	37	111	94	188	62	62
	Рефлексивно-творчий	15	60	21	63	80	160	94	94
2	Емоційно-мотиваційний	70	89	89	267	38	76	13	13
	Когнітивний	85	340	64	192	45	90	13	13
	Діяльнісний	93	372	85	255	21	42	11	11
	Рефлексивно-творчий	76	304	85	255	37	74	12	12

На основі даних табл. 8 було визначено коефіцієнти екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи (табл. 9).

Таблиця 9

Показники коефіцієнта екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи

№ етапу	Компоненти ЕЦ	КГ		ЕГ	
		S	K	S	K
1	Емоційно-мотиваційний	1,79279279	0,4481982	1,8952381	0,47380952
	Когнітивний	1,93693694	0,48423423	1,8952381	0,47380952
	Діяльнісний	1,88288288	0,47072072	2,04285714	0,51071429
	Рефлексивно-творчий	1,78378378	0,44594595	1,7952381	0,44880952
2	Емоційно-мотиваційний	2,16666667	0,54166667	2,11904762	0,5297619
	Когнітивний	2,16666667	0,54166667	3,06763285	0,76690821
	Діяльнісний	2,18918919	0,5472973	3,23809524	0,80952381
	Рефлексивно-творчий	2,15765766	0,53941441	3,07142857	0,76785714

Дані табл. 9 свідчать про зростання рівня сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в процесі експериментального навчання. Найбільш суттєво підвищився рівень зазначених цінностей у майбутніх фахівців експериментальних груп (ЕГ), де була повністю реалізована система їх формування.

Після розгляду кожного з компонентів екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи визначимо середній коефіцієнт сформованості вказаних цінностей (СКЕЦ) за кожним варіантом експериментального навчання.

Динаміку середнього коефіцієнта сформованості екологічних цінностей наведено в табл. 10 та наочно відображено на рис. 5.

Таблиця 10

Динаміка середнього коефіцієнта сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи

Варіанти навчання	Середній коефіцієнт ЕЦ	КГ	ЕГ
1	K_1	0,462275	0,476786
2	K_2	0,542511	0,718513

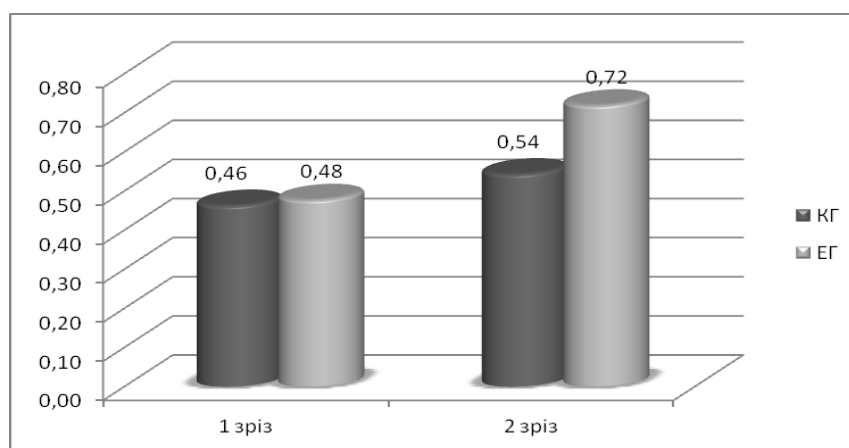


Рис. 5. Динаміка зростання сформованості екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи контрольних та експериментальних груп

Відповідно до гістограми на рис. 5, рівень сформованості екологічних цінностей у майбутніх фахівців експериментальних груп на 0,24 вищий, ніж у студентів КГ, порівняно з початком експериментального навчання. Отже, коефіцієнт сформованості екологічних цінностей у студентів експериментальних груп значно підвищився, порівняно з контрольними групами.

Порівняльний аналіз констатувального та прикінцевого зрізів експериментального навчання надасть можливість перевірити ефективність запропонованої системи організаційного й науково-методичного забезпечення формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки (табл. 11).

Таблиця 11

Рівень	Компоненти																			
	Емоційно-мотиваційний				Когнітивний				Діяльнісний				Рефлексивно-творчий				Загальний рівень			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П	В	П
Високий	5	41	5	10	8	33	5	13	7	36	8	13	8	44	6	12	7	39	6	12
Середній	17	31	18	25	16	42	14	23	10	40	5	19	18	40	14	19	15	39	13	21
Задовільний	40	22	45	37	35	18	37	32	38	18	45	38	45	10	43	45	39	17	43	38
Низький	38	6	33	28	41	6	44	32	45	6	42	30	30	5	37	24	38	6	39	28

В – вхідний зріз; П – прикінцевий зріз.

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що моніторинговий супровід дослідження підтвердив результативність упровадження науково-методичного забезпечення цілеспрямованого формування екологічних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. Інформацію моніторингу використовували для корекції роботи всіх підрозділів педагогічного навчального закладу на рівні інституту, кафедр, шкіл, де проходили педагогічну практику студенти, щодо впровадження еколого орієнтованої освіти та виховання, підвищення якості викладання методико-природничих дисциплін.

Список використаної літератури

1. Крамаренко А.М. Методика організації експериментального дослідження з питання формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки / А.М. Крамаренко // Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. 3(296). – С. 68–74.
2. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008.– 434 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Крамаренко А.Н. Динамика уровней сформированности экологических ценностей будущих учителей начальной школы

В статье представлен мониторинг, целью которого была диагностика состояния сформированности экологических ценностей будущих учителей начальной школы, подтверждение эффективности условий организации и коррекции процесса формирования указанных ценностей будущих учителей во время профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *экологические ценности, диагностика состояния сформированности экологических ценностей, мониторинг.*

Kramarenko A. Dynamics of levels of formed of ecological values of future teachers of initial school

In the article an author is present monitoring the purpose of which was diagnostics of the state of formed of ecological values of future teachers of initial school, confirmation of efficiency of terms of organization and correction of process of forming of the indicated values of future teachers during professional preparation. Monitoring accompaniment confirmed effectiveness of introduction of the nauchno-metodicheskogo providing of the forming of ecological values for the future teachers of initial school. Monitoring information was used for the correction of work of all subdivisions of pedagogical scientific establishment at the level of institute, departments, schools, where students passed practice in relation to introduction of ecology of the oriented teaching and education, upgrading teaching of natural melodic-history Where students passed practice in relation to introduction of ecology of the oriented teaching and education, upgrading teaching of natural melodic-history disciplines.

Key words: *ecological values, diagnostics of the state of formed of ecological values, monitoring.*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

У статті розглянуто ключові характеристики виховної системи санаторної школи-інтернату, які забезпечують розвиток креативного потенціалу школярів. На прикладі санаторної школи-інтернату Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру проаналізовано значення гуртків, творчих колективів, дитячого реабілітаційного театру, інтеграційного фестивалю життєтворчості та технології реабілітації мистецтвом для становлення кожного вихованця як творчої особистості.

Ключові слова: формування творчої особистості, санаторна школа-інтернат, виховна система, дитячий реабілітаційний театр, інтеграційний фестиваль, реабілітація мистецтвом.

Забезпечення поступальності розвитку сучасного суспільства все більше залежить від кількості в ньому творчих особистостей, здатних не тільки сумлінно виконувати певні стандартизовані, репродуктивні завдання, а й у разі необхідності виходити за їх межі, застосовувати свої творчі здібності для створення нової інформації, цінностей, технологій, матеріальних об'єктів тощо. Тому від навчальних закладів цілком закономірно очікують удосконалення роботи щодо розвитку творчого потенціалу особистості, утвердження цього напрямку навчально-виховного процесу як перманентного пріоритету діяльності всіх педагогів. В умовах санаторних шкіл-інтернатів цей пріоритет часто реалізується не повною мірою через низку причин, серед яких основними є такі: стан здоров'я вихованців, який обмежує можливості їх творчого зростання; несистемність роботи колективу щодо розвитку творчих здібностей вихованців; недостатня варіативність використання різних видів мистецтва для побудови індивідуальної програми становлення кожної дитини як творчої особистості. Розв'язати всі ці проблеми можна лише за умови, якщо в межах виховного процесу санаторної школи-інтернату буде спроектована та практично забезпечена система роботи щодо формування творчої особистості, здатної реалізувати свій креативний потенціал в одному чи декількох видах мистецтва з урахуванням свого стану здоров'я. Педагоги при цьому забезпечують корекційно-компенсаторну спрямованість виховного процесу, що дає змогу мінімізувати обмеження творчого зростання дитини з проблемами здоров'я.

Результати досліджень М. Галкіна [1], Г. Зіатдінової [2], А. Іванова [3], О. Медведєвої [4], Ю. Моздокової [5], О. Молчан [6], В. Юніної [7] та інших довели, що мистецтво може бути дієвим каталізатором особистісного та соціального розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку, розкриття її потенціалу, компенсації наявних обмежень життєдіяльності. Найголовнішим можна вважати психологічний ефект від самопрезентації дитиною своїх художньо-естетичних здібностей, адже позитивні відгуки глядачів допомагають їй вибратися з хибного кола хвилювань і думок про свою хворобу,

подолати комплекс неповноцінності, повірити в себе як успішну й талановиту особистість. Проте недослідженими є організаційно-технологічні підходи до формування творчої особистості в умовах санаторної школи-інтернату, зокрема, можливості розширення й збагачення соціального простору для креативної самопрезентації вихованців за рахунок організації фестивалів та інших мистецьких заходів.

Мета статті – висвітлення інноваційного досвіду формування творчої особистості в умовах виховної системи санаторної школи-інтернату.

Науково обґрунтованим і суспільно визнаним зразком системного підходу до формування творчої особистості є виховна система санаторної школи-інтернату Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя). Виховна система – це упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких зумовлює здатність санаторної школи-інтернату цілеспрямовано й ефективно сприяти творчому розвитку особистості дитини. Як результат поступального та безперервного розвитку виховної системи, нині вона забезпечує реалізацію мети виховання в Хортицькому центрі – становлення дитини як творця і проектувальника свого життя, який уміє визначати свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, творчою, соціально активною й мобільною особистістю.

Щороку в закладі працює 16–20 гуртків і дитячих творчих колективів, які охоплюють усіх вихованців. Добре зарекомендували себе історичний гурток “Міленіум”, гурток історичного краєзнавства, гуртки образотворчої спрямованості “Креативне рукоділля”, “Фантазери”, вокальні гуртки “Хортицькі дзвіночки”, “Ровесники”, “Веселі нотки”, технічні гуртки “Чарівне світло фотозйомки”, “Відео та монтаж”, ансамбль шумових інструментів і народної пісні “Весела компанія”, спортивний гурток “Швидкі, кмітливі, спритні”, ансамбль сучасного танцю. Керівниками дитячих творчих колективів для обдарованих учнів розроблено індивідуальні траєкторії творчого зростання та творчі портфоліо. Усіх обдарованих вихованців керівники гуртків ретельно готують до участі в мистецьких заходах (фестивалях і конкурсах різних рівнів).

З метою системного поєднання можливостей різних видів мистецтва щодо забезпечення творчого розвитку вихованців в умовах виховної системи функціонує особливий організаційний комплекс – дитячий реабілітаційний театр “Інклюзив”, який має почесне звання “Народний художній колектив”.

Головним завданням реабілітаційного театру є формування в дітей життєвої компетентності шляхом розвитку творчої особистості з високим національно-культурним потенціалом, спрямованістю на соціально значущі естетичні орієнтири, готовністю до інноваційної діяльності в різних видах професійного мистецтва, здатністю керуватися естетичними принципами в житті та побуті.

Структура дитячого театру представлена вокальним, хореографічним і музичним гуртками, творчими групами сценаристів, читців, декораторів, костюмерів, техніків-звукооператорів та світлотехніків, а також телестудією. Така організація театру є важливою умовою різнобічного розвитку вихованців, адже кожна дитина може обрати той вид (чи декілька видів) мистецтва, який

відповідає її інтересам і прагненням, і завдяки цьому знайти свій власний шлях творчої самореалізації. Свобода вибору дітьми свого рольового репертуару в театрі доповнюється допомогою педагогів і психологів, які своєчасно виявляють (завдяки використанню діагностичного інструментарію) здібності вихованців і створюють відповідні умови для їх розвитку. Ефективність участі дітей у заходах театру “Інклюзив” забезпечується не лише об’єднанням зусиль педагогів і дітей, а й тісною співпрацею керівників гуртків і творчих об’єднань між собою, адже визначення та реалізація індивідуальної траєкторії творчого зростання кожного вихованця потребують координації зусиль усіх фахівців театру.

Участь дітей з проблемами здоров’я в реабілітаційному театрі потребує від педагогів і режисера детального розподілу ролей учасників. Мається на увазі необхідність підбору ролей з урахуванням компенсаторних можливостей організму дитини, що дає змогу мінімізувати вплив особливостей психофізичного розвитку на самореалізацію дитини через мистецтво. Це стає можливим завдяки специфічній формі залучення вихованців до художньо-театральної діяльності, яка здійснюється на трьох рівнях:

1) особистісно-адаптаційному – спроби дитини пізнати саму себе та світ через рухову пластику, мелодійне інтонування, образотворчу діяльність під час індивідуальних і групових адаптивно-розвивальних занять із застосуванням методів арт-терапії, танцювальної терапії, логоритміки, вокалотерапії, музикотерапії, театротерапії тощо. Паралельно дитина має можливість залучатися до процесу створення театральних вистав на різних рівнях активності: від ролі спостерігача в процесі репетицій до епізодичної участі в окремих фрагментах реалізації колективного творчого задуму. Завдяки цьому в дитини формуються прагнення до вдумливого, емпатійного спостереження за народженням театального образу та потяг до самовиявлення через сферу почуттів і дій;

2) соціально-адаптаційному – залучення дитини до загальноколективного творчого простору завдяки участі в роботі гуртків, творчих об’єднань художнього спрямування, заходах, спрямованих на творчу самореалізацію. У дитини з’являється можливість і готовність у процесі створення вистави спробувати себе в різних напрямках мистецької діяльності: художньо-драматичному, вокально-хоровому, хореографічному, музичному, образотворчому та сценарно-літературному. Як результат творчої самореалізації в атмосфері мистецтва, в дитині відбуваються якісні особистісні зміни, зокрема формування високих духовних цінностей завдяки набуттю та рефлексивному переосмисленню позитивного життєвого досвіду;

3) повної інклюзії – дитина вже стає активним учасником вистав, прагне випробувати себе в різноманітних стилях, жанрах, формах театального мистецтва, стає суб’єктом, співавтором колективної життєтворчості під час розробки сценарію, виготовлення костюмів, декорацій, реквізиту, постановки хореографічних, вокально-хорових, фольклорних, літературно-композиційних сцен, здійснення технічного забезпечення, забезпечення світлових і звукових ефек-

тів, підготовки фонограм та створення відеофільмів з використанням комп'ютерних технологій.

Навіть за умови функціонування на базі закладу ефективного реабілітаційного театру не можна обмежитися лише ним. Кожен конкурс, фестиваль, концерт дає дитині з особливостями психофізичного розвитку можливості набутти нового соціального досвіду, перевірити себе в нових умовах, розширити коло спілкування. Окрім цього, освітньо-реабілітаційний вплив мистецьких заходів зростає з підвищенням їх значущості. Вихід дитини на рівень міжнародного заходу зумовлює набагато потужніший емоційний резонанс, ніж, наприклад, освоєння обласного рівня. Ураховуючи це, адміністрація та педагогічний колектив Хортицького центру у співпраці з Міністерством освіти і науки України, Національною асамблеєю інвалідів України, Департаментом освіти і науки Запорізької облдержадміністрації в 2006 р. започаткували проведення інтеграційного фестивалю життєтворчості "Шлях до успіху". Місія фестивалю репрезентована в його девізах: "У таланті кожної дитини відкриєм зірку світову", "Життя і творчість без обмежень". За вісім років фестиваль з обласного перетворився на міжнародний і став осередком творчої самореалізації для 35 дитячих колективів з різних регіонів України та зарубіжних країн (Ісламської Республіки Іран, Російської Федерації, Республіки Білорусь).

Самобутня ідея проекту визначає його креативність, яка полягає у використанні найбільш цікавого для людей засобу (мистецтва) для сприяння соціальній інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку. У цьому контексті мистецтво можна розглядати з двох позицій:

1) як найбільш доступну сферу творчої самореалізації для дітей та молоді з особливими потребами, незалежно від специфіки їх захворювання (окрім окремих категорій дітей з важкими розумовими порушеннями);

2) як важливий предмет інтересів для більшості людей, за допомогою якого можна привернути їх увагу до дітей з особливими потребами.

Фестиваль спрямований на створення рівних умов для реалізації творчих здібностей обдарованих учнів і молоді та дітей з особливостями психофізичного розвитку та фізичного стану, незалежно від індивідуальних можливостей. Особливістю фестивалю є застосування проектного методу до організації процесу творчого зростання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Природа здатна обмежити дітей у зорі, позбавити їх слуху, обмежити функціональні можливості, але частка талановитих серед них від цього не меншає. Фестиваль побудовано таким чином, що в колективах одночасно виступають і здорові діти, і діти з психофізичними обмеженнями. На фестивалі діти презентують індивідуальні, колективні, сімейні життєтворчі проекти та окремі творчі роботи за такими номінаціями: вокальний жанр; хореографічний жанр; вокально-інструментальний жанр; авторська поезія та проза; сценічна декламація; театральний жанр; образотворче мистецтво; декоративно-ужиткове мистецтво; художнє фото; мультимедійні проекти; аматорське відео; екологічні мультимедійні міні-проекти та фотоколажі на тему "Перлини малої Батьківщини"; сімейні творчі проекти за всіма напрямками та жанрами.

Технологічний аспект формування творчої особистості в умовах виховної системи санаторної школи-інтернату представлений технологією реабілітації мистецтвом – системно організованим комплексом заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених функцій організму та працездатності вихованців у процесі різнопланової художньо-естетичної діяльності. Завдяки органічному об'єднанню в реабілітаційній програмі різних видів мистецтва (театрального, літературного, образотворчого, хореографічного, музичного та вокального) досягається не тільки якісний стрибок культурного зростання особистості, а й розкриття її творчого потенціалу, що викликає виникнення цілого спектра позитивних емоцій. До головних реабілітаційних ефектів застосування цієї технології належить оптимізація рухової активності школярів (цей аспект відновлення здоров'я особливо важливий для дітей з дитячим церебральним паралічем), формування в них більш адекватного ставлення до своєї хвороби (таке переоцінювання поглядів відбувається завдяки систематичному створенню педагогами ситуацій успіху, переживання яких приводить до підвищення впевненості дитини у своїх силах і можливостях), а також збільшення їх соціальної активності (завдяки оволодінню новими соціальними ролями, моделювання певного позитивного образу та вживання в нього, розширенню кола спілкування та якісному збагаченню контактів дітей).

Корекційні можливості реабілітаційної технології пов'язані з наданням дитині практично необмежених можливостей для самовираження й самореалізації в продуктах творчості, утвердженням і пізнанням свого “Я”. Інтерес до результатів творчості з боку оточення, прийняття дітьми продуктів творчості підвищують їх самооцінку, рівень самоприйняття й самоцінності.

Завдання технології:

- розвиток творчих здібностей і культурно-дозвіллевих компетенцій дитини;
- підвищення рівня культури та освіченості особистості;
- зміцнення емоційного, соціального та духовного здоров'я школярів;
- підвищення самооцінки дитини, формування в неї позитивної “Я-концепції”;
- розвиток здатності до самоконтролю та саморегуляції;
- виявлення та аналіз думок і почуттів, які дитина звикла заглушати;
- оптимізація відносин у дитячому колективі.

Етапи роботи педагога-організатора за технологією реабілітації мистецтвом:

1. Підготовчий етап – ознайомлення педагога-організатора з висновками медико-психолого-педагогічного консилиуму щодо доцільних напрямів навчально-виховної та реабілітаційної роботи з вихованцями.

2. Діагностичний етап – проведення педагогічної діагностики під час знайомства з дітьми, заповнення Карти для відстеження ефективності реабілітації мистецтвом.

3. Проектний етап – формулювання мети та завдань групової й індивідуальної реабілітаційної роботи. Розробка програми реабілітації дитини засо-

бами літературного, образотворчого, хореографічного, музичного, вокального та театрального мистецтва. Визначення термінів реабілітаційного процесу.

4. Етап реалізації проекту – реалізація розробленої програми реабілітації.

5. Підсумковий етап – підбиття підсумків щодо ефективності реабілітаційного процесу; розробка рекомендацій для батьків, складання програм домашньої активності.

Висновки. Інноваційний досвід санаторної школи-інтернату Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру свідчить про те, що формуванню творчої особистості сприяє функціонування в межах виховної системи гуртків, творчих колективів і дитячого реабілітаційного театру, в якому художньо-театральна діяльність диференціюється відповідно до трьох рівнів: особистісно-адаптаційного, соціально-адаптаційного та інклюзивного. У межах театрального простору кожна дитина має можливість знайти свій власний спосіб навчання, творчого самовираження, засвоєння культурних цінностей. Можливості вихованців набути нового соціального досвіду, перевірити себе в нових умовах, розширити коло спілкування суттєво розширюються завдяки проведенню Міжнародного інтеграційного фестивалю життєтворчості “Шлях до успіху”. Самобутня ідея фестивалю визначає його креативність, яка полягає у використанні найбільш цікавого для людей засобу (мистецтва) для сприяння соціальній інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку. Технологічний аспект формування творчої особистості в умовах виховної системи санаторної школи-інтернату представлений технологією реабілітації мистецтвом – системно організованим комплексом заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених функцій організму та працездатності вихованців у процесі різнопланової художньо-естетичної діяльності. Завдяки органічному об’єднанню в реабілітаційній програмі різних видів мистецтва (театрального, літературного, образотворчого, хореографічного, музичного та вокального) і послідовній реалізації п’яти етапів роботи педагога-організатора (підготовчого, діагностичного, проектного, реалізаційного та підсумкового) досягається не тільки якісний стрибок культурного зростання особистості, але й розкриття її творчого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Галкин Н.Н. Социокультурная реабилитация детей-инвалидов средствами изобразительного искусства : дис. ... канд. наук по культурологии : 24.00.01 / Галкин Николай Николаевич. – Краснодар, 2004. – 181 с.

2. Зиатдинова Г.Ф. Социализация детей-инвалидов средствами социально-культурной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зиатдинова Гульфия Рабхатовна. – Казань, 2011. – 244 с.

3. Иванов А.В. Инновационные процессы в системе реабилитации инвалидов : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / А.В. Иванов. – М., 2010. – 22 с.

4. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е.А. Медведева. – Нижний Новгород, 2007. – 47 с.

5. Моздокова Ю.С. Социально-культурная реабилитация инвалидов и их семей в процессе досуговой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Моздокова Юлия Степановна. – М., 1996. – 232 с.

6. Молчан О.І. Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / О.І. Молчан. – К., 2003. – 20 с.

7. Юнина В.В. Воспитательная среда специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В.В. Юнина. – СПб., 2009. – 25 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Позднякова Е.Л. Формирование творческой личности в условиях воспитательной системы санаторной школы-интерната

В статье рассмотрены ключевые характеристики воспитательной системы санаторной школы-интерната, обеспечивающие развитие креативного потенциала школьников. На примере санаторной школы-интерната Хортицкого национального учебно-реабилитационного многопрофильного центра проанализировано значение кружков, творческих коллективов, детского реабилитационного театра, интеграционного фестиваля жизнетворчества и технологии реабилитации искусством для становления каждого воспитанника как творческой личности.

Ключевые слова: *формирование творческой личности, санаторная школа-интернат, воспитательная система, детский реабилитационный театр, интеграционный фестиваль, реабилитация искусством.*

Pozdnyakova O. Forming of a creative individual in conditions of the educational system of a sanatorium boarding school.

The article considers the key characteristics of the educational system of a boarding school, which ensure the development of the creative potential of the students. It is proved that the formation of a creative personality is promoted by the functioning within the educational system clubs, creative circles and children's rehabilitation theater, in which the artistic and theatrical activity is differentiated according to three levels: personal-adaptive, social-adaptive and inclusive. Within the space of a theater every child has the opportunity to find its own way of learning, creative self-expression, mastering of cultural values. It is revealed the impact of the international integration festivals of life creation "Way to Success" in order to acquire by pupils the new social experience and to extend the communication circle. It is analyzed the technological aspect of a creative personality formation in terms of the educational system of a boarding school, represented by the art rehabilitation technology. The technology is the systematically organized set of measures aimed at renewal or compensation of disturbed functions of organism and ability of pupils to work in the process of the different planned artistic and aesthetic activity. Thanks to the organic association of the rehabilitation programs of various arts (theater, literature, descriptive, choreographic, musical and vocal) and the consistent implementation of the five stages of the teacher-organizer (preparatory, diagnostic, design, realizable and final) it is achieved not only the high-quality leap of cultural growth of an individual, but the disclosure of its creative potential.

Key words: *forming of a creative individual, sanatorium boarding school, educational system, children's rehabilitation theater, integration festival, rehabilitation by an art.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрена проблема профессиональной идентификации личности как механизма осознания себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определены педагогические условия для эффективного формирования готовности студентов к профессиональной идентификации в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональная идентификация, личность ориентированный подход, профессиональная мобильность.

Современный социальный заказ системе профессионального образования, связанный со сложным характером процессов, происходящих в экономике, интеграцией Украины в мировое сообщество, диктует необходимость совершенствования профессиональной подготовки технических специалистов, реализации направленности на формирование у них ценностного отношения к профессиональной деятельности и собственной индивидуальности, стремления к профессиональной и личностной самореализации и самосовершенствованию. Качество профессиональной подготовки современного специалиста во многом определяется его готовностью к профессиональной идентификации, обеспечивающей высокий уровень самопринятия себя как профессионала, быструю адаптацию к новым условиям деятельности.

Владение иностранным языком является важнейшим показателем профессиональной компетентности современного специалиста, его идентификации с профессией. Поэтому знание иностранного языка сегодня рассматривается как общественно и личностно значимый фактор, существенно расширяющий возможности самореализации специалиста и обеспечивающий его успешность в профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной идентификации личности как механизма осознания себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества является одной из актуальных в современной науке, так как жизненная успешность, степень профессиональной самореализации напрямую зависят от результатов идентификации в профессиональной сфере.

Понятия идентификации и идентичности имеют междисциплинарный характер и активно исследуются в философии, психологии, социологии, педагогике и других науках. Профессиональная идентичность рассматривается

зарубежными и отечественными учеными как основа смысла жизни человека (К. Абульханова-Славская, А. Маслоу, В. Петровский, П. Шавир), как составляющая в структуре образа мира (Л. Шнейдер), как способ решения жизненных задач (Э. Эриксон), как достижение посредством профессии определенного образа жизни (Л. Митина). Обращаясь к профессиональной идентичности как предмету исследования, авторы рассматривают вопросы, касающиеся ее структуры (Л. Шнейдер), педагогических условий становления (Т. Скибо), особенностей процесса формирования (Н. Антонова, О. Волкова, Е. Ермолаева, Ю. Поваренков). Все авторы едины в том, что профессиональное обучение является одним из факторов формирования готовности к профессиональной идентификации. В ходе обучения в вузе происходит качественный скачок в профессиональном развитии студента. Именно в студенческом возрасте начинают формироваться основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определенной профессии. Для того, чтобы эти идентификационные характеристики интенсивно развивались, необходимо создание специальных педагогических условий.

Целью статьи является анализ педагогических условий формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной идентификации в процессе обучения иностранному языку и определение путей их эффективного использования.

Профессиональная идентификация студентов технических вузов осуществляется на основе восприятия студентами модели профессии в процессе профессионально направленного взаимодействия с преподавателями. При этом осуществляется процесс формирования профессиональной позиции будущего инженера, включающий формирование представления о себе как члене профессионального сообщества.

Технический вуз – основное звено в системе высшего инженерного образования. Инженер – человек творческий, но современное экономическое состояние общества создает противоречия между повышением требований к подготовке специалиста и субъективным снижением мотивации выбора профессии инженера. Существующий характер обучения студентов в вузе, когда студент находится в состоянии “ознакомления” с профессиональной деятельностью, отсутствие движущих мотивов выбора профессии не способствуют закреплению сделанного ими профессионального выбора, препятствуют включению студентов в творческий поиск по приобретаемой специальности, затрудняют процесс адаптации специалиста к профессиональной деятельности.

Процесс воспитания и обучения студентов технических вузов необходимо строить таким образом, чтобы заложить элементы будущей деятельности инженера в учебный процесс различных кафедр высшего учебного заведения, организовать адекватную деятельность студентов, стимулируя тем самым формирование мотивов профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки. Все это вызывает необходимость изменения содержания и методов подготовки инженерных кадров, в большей степени ориентируя их на становление специалиста как профессионала. Этот процесс до-

лжен быть непрерывным по своему характеру и многовариантным по формам и способам его реализации.

Деятельность преподавателя иностранного языка в рассматриваемом контексте можно считать эффективной, если она способствует формированию профессиональной мотивации студентов; формированию профессиональных умений будущих инженеров; развивает и побуждает студентов к проявлению профессиональной активности, самостоятельности, коммуникабельности, инициативности; нацеливает на анализ и корректировку собственных действий.

Педагог выступает не только в качестве преподавателя, а становится для студента наставником, который ориентирует студента на понимание личностной значимости получаемых знаний, на осознание им своей роли в обучении, профессиональной перспективе [4, с. 43].

Личностно ориентированный подход повышает мотивационный настрой, что и активизирует личность обучаемого. Преподаватель должен не только сделать предмет (в данном случае иностранный язык) значимым и интересным, но и управлять этим процессом на всех этапах обучения. Профессиональное намерение как перспектива может стать мотивом обучения, в основе которого лежит потребность в приобретении знаний, необходимых студенту для выбранной будущей профессии. Именно познавательный интерес к обучению, к предмету определяет творческий характер познавательной деятельности студента [5, с. 98]. Сильным мотивом является само осознание студентом своего умения пользоваться иностранным языком. Представление студента о том, что он уже достиг этого состояния, имеет сильное влияние на успех дальнейшего овладения иноязычной речью [2, с. 92].

Однако, применительно к техническим специальностям имеются определенные сложности в организации качественной подготовки студентов к иноязычному общению, обусловленные недостаточным объемом учебного времени, выделяемого на его изучение, зачастую невысоким исходным уровнем владения иностранным языком, неэффективным использованием методов и форм обучения. Недостаточное финансирование вузов не всегда позволяет соединить современные методы обучения иностранному языку с необходимым технологическим обеспечением, что затрудняет формирование готовности студентов технических специальностей к профессиональной идентификации.

Задача преподавателя иностранного языка – используя систему мотивационно-ценностных ориентаций, профессиональных знаний, умений, личностных характеристик, соответствующих требованиям будущей профессиональной деятельности, подготовить студентов технических вузов к профессиональной мобильности, конкурентоспособности на современном рынке труда. В этом ему поможет использование активных методов (кейс-метод, метод “мозгового штурма”, ролевые игры и др.), а также разработанного дидактического комплекса (тесты, задания и система упражнений для практических занятий и самостоятельной работы студентов, учебно-методические пособия для инженерных специальностей), отбор содержания обучения по иностранному языку в соответствии с тематикой обучения по специальным

предметам. Конструирование проблемных ситуаций осуществляется через последовательное включение заданий в процесс подготовки на основе коммуникации с преподавателем; постепенное усложнение заданий; поэтапное увеличение самостоятельности студентов при решении заданий; соответствие заданий индивидуально-личностным особенностям студентов; ориентированность заданий на формирование эмоционально-ценностного отношения и интереса к профессиональной деятельности и профессиональной идентификации, во многом определяющей ее эффективность [6, с. 67]. Такая организация процесса обучения иностранному языку студентов технических специальностей направлена на формирование мотивации к изучению иностранного языка, ценностного отношения к профессиональной деятельности, знаний и профессионально значимых умений, а также личностных качеств, необходимых для идентификации с профессией.

На занятиях иностранного языка, в первую очередь, формируется умение общения, то есть происходит овладение различными видами речевой деятельности, а в итоге – профессией. Студенты через овладение иностранным языком учатся ориентироваться в конкретной профессиональной ситуации; ставить цели, предлагать способы решения технических проблем и оценивать ожидаемые результаты; приобретать навыки по ведению технической документации; работать в команде; грамотно общаться, в том числе на иностранном языке, и использовать его в профессиональной деятельности. Профессионально-коммуникативная компетентность – один из факторов профессиональной идентификации.

Одним из главных условий, необходимых для формирования готовности студентов технических специальностей к профессиональной идентификации, выступает готовность педагога к выбору, разработке и использованию профессионально ориентированного содержания и реализации активных методов и вариативных форм обучения. С одной стороны, если содержание обучения иностранному языку связано с профессией, то это вносит весомый вклад в формирование готовности будущего специалиста к профессиональной идентификации. С другой стороны, знание цели изучения иностранного языка, осознание его роли в своей будущей профессии делает процесс обучения языку целенаправленным и осознанным, повышает уровень владения иностранным языком. Для такой реализации пригодны лишь те формы педагогического инструментария, которые, с одной стороны, создавали бы условия для побуждения к профессиональной идентификации, к самостоятельной творческой и мыслительной деятельности, а с другой – моделировали бы предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [3, с. 115].

Реализация межпредметных связей в обучении иностранному языку является еще одним условием эффективного формирования готовности студентов технических специальностей к профессиональной идентификации. Междисциплинарные связи необходимы для выработки умений самостоятельно устанавливать связи между информацией, полученной по разным дисциплинам или из

разных источников, оценивать явления с разных точек зрения, что необходимо при формировании готовности к профессиональной идентификации.

Выводы. В условиях модернизации профессионального образования перед высшим образованием ставятся новые задачи. Современному обществу нужны образованные, предприимчивые, квалифицированные специалисты, владеющие необходимыми в профессиональной деятельности компетенциями, способные к принятию конструктивных решений, партнерским отношениям, сотрудничеству, в том числе с иностранными коллегами.

Список использованной литературы

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Банько. – Волгоград : Педагогика, 2002. – 28 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 91–97.
3. Миранович В.Н. Социокультурная идентификация личности: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук / В.Н. Миранович. – Ставрополь, 2004. – 166 с.
4. Митина Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности / Л.М. Митина. – Кемерово, 1996. – 117 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 220 с.

Статья поступила в редакцию 16.01.2014.

Гіренко І.В. Педагогічні умови формування готовності студентів до професійної ідентифікації в процесі навчання іноземної мови в технічному ВНЗ

У статті розглянуто проблему професійної ідентифікації особистості як механізм усвідомлення себе представником певної професії та професійного співтовариства, визначено педагогічні умови для ефективного формування готовності студентів до професійної ідентифікації в процесі навчання іноземної мови в технічному ВНЗ.

Ключові слова: *професійне навчання, професійна ідентифікація, особистісно орієнтований підхід, професійна мобільність.*

Girenko I. Pedagogical conditions of formation of students' readiness for professional identification in learning a foreign language in a technical high school

The problem of professional identification of person as a mechanism of awareness of oneself as a representative of certain profession and the professional community is considered in the article. Pedagogical conditions for efficient formation of readiness of students for professional identification in a process of foreign language teaching in technical universities are determined. Quality of vocational training of modern specialist is largely determined by his/her readiness for professional identification, rapid adaptation to the new conditions. Knowledge of a foreign language is an important indicator of professional competence of a modern specialist, his/her professional identification. Therefore the knowledge of a foreign language is considered nowadays as a significant factor which considerably expands opportunities of self-realization specialist and ensuring his/her success in professional activities. During the university study the quality leap in professional development of students takes place. The main identification characteristics which express belonging to a particular profession begin to form at student's age. It is necessary to create special pedagogical conditions for intensive developing of such identification characteristics. Technical University is the main link in the system of higher engineering education. Engineer is a creative person. It is necessary to make the process of education of students of technical universities in a way to put the elements of future engineering

activity in educational process of different departments of higher educational establishment and organize an adequate activity of students. It is stimulate the formation of motives of professional activity at the stage of training. Activity of foreign language teacher in this context can be considered effective if it helps to the formation of professional motivation of students, the formation of professional skills of future engineers and develops and encourages students to the manifestation of professional activity, independence and sociability. Learner-centered approach increases the motivational attitude of the student. There are some difficulties in organization of quality training of students to foreign language communication concerning to technical specialties. They are: lack of training time, low initial level of foreign language, inefficient methods and forms of training. The task of foreign language teacher is to prepare students of technical universities to occupational mobility and competitiveness on modern labour market.

Key words: *vocational training, professional identification, learner-oriented approach, occupational mobility.*

УДК 378.016:796–056.22

Н.М. ГРИБОК

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТОВОЇ СКЛАДОВОЇ “ДУХОВНЕ ЗДОРОВ’Я” ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

У статті наведено та розкрито змістовну лінію “духовне здоров’я” на прикладі додаткового матеріалу факультативного курсу з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи. Встановлено, що духовний аспект здоров’я є важливим компонентом здоров’я особистості. Основну увагу зосереджено на розкритті питань з формування духовного здоров’я особистості поетапно в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: здоров’я, духовний аспект здоров’я, культура здоров’я, студенти спеціальної медичної групи.

Роль духовності у формуванні здоров’я людини завжди була надзвичайно великою. Давньоіндійське та давньокитайське уявлення про людину характеризуються холістичним підходом, сприйняттям людини як цілісної в самій собі і єдиної зі Світом. Вони перегукуються із сучасними науковими поглядами. Тибетська медицина й Аюрведа стверджують, що причини наших хвороб – у дефектах свідомості [1].

Від духовного стану залежить формування відповідального ставлення особистості до свого здоров’я. Духовне здоров’я є необхідною умовою для самореалізації, відчуття реалізованого потенціалу визначає рівень фізичного здоров’я. Саме тому духовне здоров’я виражає стан суб’єктивного благополуччя, в якому відображена позитивна емоційна та когнітивна самооцінка свого життя [2].

Останнім часом проблемі формування духовності особистості приділяють увагу такі вчені, як: В. Андрущенко, В. Баранівський, Л. Буєва, Л. Губерський, І. Карпенко, В. Кремень, А. Комарова, Б. Кримський, О. Виговська, О. Олексюк, С. Пролєєв, А. Фасоля, Г. Шевченко, П. Щербань, Ж. Юзвак. На сьогодні наявні окремі праці стосовно формування духовних якостей сучасної молоді (К. Журба, О. Климишин, І. Ніколайчук, О. Омельченко, О. Отравенко, Н. Темех, Г. Шевченко). Проте дотепер не приділено належної уваги формуванню духовного аспекту здоров’я студентської молоді загалом і студентів з відхиленнями у стані здоров’я зокрема.

Мета статті – розкрити актуальність і можливості вдосконалення теоретичної частини навчальної програми з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи (далі – СМГ) на прикладі змістовної складової “духовне здоров’я”.

У традиційній програмі з фізичного виховання для студентів СМГ не передбачено тем, присвячених питанням формування духовного та психічного здоров’я особистості. На нашу думку, це пов’язано з консервативними уя-

вленнями про те, що фізичне виховання має формувати переважно соматичний аспект людської природи.

Сьогодні, коли здоров'я людини прийнято розуміти в єдності духовного, психічного та фізичного аспектів, вкрай важливо, щоб чинною програмою з фізичного виховання, особливо для студентів спеціальної медичної групи, було передбачено озброєння їх відповідними знаннями та вміннями з формування, зміцнення й збереження всіх аспектів здоров'я.

Відомо, що на сучасному етапі розвитку людства спостерігається погіршення здоров'я молоді у фізичному (хвороби органів та систем організму людини), духовному (відсутність сенсу життя, небажання самовдосконалюватись, відсутність прагнення бути кращим, підвищувати рівень власного здоров'я тощо) та психічному (зниження стресостійкості, емоційна невірноваженість, схильність до депресій, агресивність, апатія тощо) аспектах [3], які є надзвичайно значущими для суспільства загалом і для окремої особистості зокрема. Отже, актуальною є проблема формування вищезазначених аспектів здоров'я студентів спеціальної медичної групи.

Саме тому в зміст теоретичної підготовки з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи ми внесли певні корективи, тобто доповнили її додатковою інформацією, яка знайомить студентів з усіма аспектами здоров'я (духовним, психічним, фізичним), сприяє закладенню фундаменту з формування в них ціннісного ставлення до власного здоров'я й бажання щодо його відновлення, зміцнення та збереження.

Отже, на першому курсі змістовна лінія “духовне здоров'я” містить питання, спрямовані на озброєння студентів початковими знаннями з формування духовного здоров'я. Украй важливо надати студентам інформацію, яка б дала змогу виробити в них певне уявлення про сутність і зміст духовного здоров'я, його значення для кожної людини та особливості формування.

Нині більшість студентів, на жаль, не усвідомлює ні сутності духовного здоров'я, ні значення його сформованості у власному житті. Через це, часто зникає потреба в самовдосконаленні, прагненні ставати кращим, зменшується бажання піклуватись про своє здоров'я, а отже, і про своє майбутнє.

У зв'язку із цим ми намагаємось надати студентам СМГ відповідно до розробленого нами факультативу відомості не тільки про зміст духовного здоров'я, його значення в житті кожної особистості, а й про особливості добору оздоровчих технологій, що впливають на формування духовного здоров'я. На цьому етапі для нас також важливо розкрити місце здоров'я людини в ієрархії життєвих цінностей. Знання з вищезазначених питань дають студентам змогу замислитись над власним ставленням до себе, свого оточення, власного здоров'я тощо. Уже на першому курсі студентам потрібно наголосити на важливості здоров'я в їхньому житті, необхідності його відновлення, подальшого збереження та зміцнення. Тому особливу увагу студентів ми намагаємось зосередити на значущості здоров'я в житті кожної особистості й, таким чином, сформувати в майбутніх фахівців правильне уявлення стосовно визначення місця власного здоров'я в системі цінностей людини.

Не менш важливо донести до студентів значення духовного аспекту здоров'я в житті кожної особистості. До сьогодні ще значна кількість студентів не впевнена в необхідності підвищувати власний рівень духовного здоров'я й пояснює це нехтуванням багатьма людьми моральними правилами, перевагою в суспільстві матеріальних цінностей, частими проявами жорстокості та зневаги одне до одного, страхом бути “білою вороною” тощо. Саме тому перед нами постає завдання донести до майбутніх фахівців значення духовного здоров'я в житті кожної людини, а також важливість його підвищення.

Розкриття питань визначення особливостей формування духовного здоров'я та добору оздоровчих технологій, що впливають на його формування, надає студентам можливості уникати помилок стосовно перших кроків у підвищенні рівня власного духовного здоров'я й добору оптимальних оздоровчих технологій, які позитивно на нього впливають.

На другому етапі ми намагаємось продовжувати сприяти виробленню в майбутніх фахівців повнішого уявлення про здоров'я в духовному, психічному та фізичному аспектах, а також його формування, відновлення й зміцнення. На цьому етапі змістовна лінія “духовне здоров'я” містить такі питання: місце гуманістичних ціннісних орієнтацій у формуванні духовного здоров'я особистості; можливості формування духовного здоров'я засобами фізичного виховання; теоретичні основи самопізнання особистості; особливості визначення духовного стану здоров'я особистості.

Кожне із цих питань має важливе значення у формуванні в студентів власної культури здоров'я загалом і духовного здоров'я зокрема. Розкриваючи місце гуманістичних ціннісних орієнтацій у формуванні духовного здоров'я особистості, ми намагаємось донести до студентів переваги саме гуманістичних орієнтирів у житті кожної особистості. Нашу увагу, насамперед, зосереджено на показі студентам переваг добрих проявів (людяності, любові, співчуття тощо), завдяки яким сама людина досягатиме не тільки духовного благополуччя, а й багатьох життєвих благ. Головним є показати студентам, що, прагнучи добра собі, треба постійно робити добро іншим людям.

Не менш важливим, хоча й достатньо непростим, питанням є розкриття студентам можливості формування духовного здоров'я засобами фізичного виховання. Ми намагаємось донести до студентів, що бажання самовдосконалюватись, підвищувати свої фізичні можливості, прагнення стати кращим, готовність прийти на допомогу одне одному, страхування одне одного, підказки під час виконання фізичних вправ, стриманість при непорозуміннях і підтримка в невдачах (в ігровій діяльності) – усе це й багато іншого допомагає людині стати духовно сильнішою.

На цьому ж етапі в змістовній лінії “духовне здоров'я” суттєву увагу приділяємо питанням самопізнання особистості. Самопізнання є невід'ємною частиною духовного зростання особистості, це відкриття себе, виявлення своїх позитивних властивостей та можливостей, котрі надалі шляхом самовиховання можна перетворити на стійку рису характеру. Самопізнання допомагає знайти своє місце в житті [4], оскільки саме за допомогою кращого ро-

зуміння самого себе легше визначитись у власному житті, уникнути багатьох помилок, зрозуміти людей, які нас оточують. Саме тому в процесі теоретичної підготовки ми намагаємось озброїти студентів теоретичними знаннями щодо самопізнання та його важливості в житті кожної людини.

Розкриття питання щодо вивчення особливостей визначення духовного стану здоров'я також відіграє неабияку роль у формуванні духовного здоров'я студентів та підвищенні рівня їхньої культури здоров'я. Розуміння стану власного духовного здоров'я допомагає студентам (і викладачеві) добирати найбільш сприятливі оздоровчі технології, що впливають на духовний аспект здоров'я.

Змістовна лінія “духовне здоров'я” на III курсі передбачає вивчення таких питань: нетерпимість, агресивність, жорстокість та їхній вплив на духовне здоров'я людини; прагнення до самооздоровлення як змістовний складник духовного здоров'я особистості; теоретичні основи самовиховання, особливості моніторингу духовного здоров'я.

Питання поширених серед сучасної молоді проявів нетерпимості, агресивності, жорстокості набуває особливого значення. У зв'язку із цим ми намагаємось розкрити всю глибину такої поведінки, а головне – її вплив на духовне й психічне здоров'я та здоров'я інших людей. Для нас важливо довести до студентів те, що ворожість і жорстокість не є нормальними проявами людини й що саме вони призводять до значних неприємностей у власному житті.

Прагнення до самооздоровлення для студентів спеціальної медичної групи є чи не найголовнішим проявом духовного зростання та підвищення рівня власної культури здоров'я. Спрямування студента до постійного піклування про своє здоров'я, бажання виконувати оздоровчі заходи щодо його відновлення та зміцнення виробляється на основі розуміння важливості власного здоров'я. Розкриваючи це питання, ми намагаємось укотре акцентувати увагу студентів на усвідомленні значущості формування власної культури здоров'я, виробити в них інтерес до себе як особистості та прагнення постійно самовдосконалюватись на духовному, психічному й фізичному рівнях. Це, у свою чергу, підкріплює сили студентів у нелегкій копіткій праці щодо ретельного дотримання розробленої власної оздоровчої системи.

Самовиховання та самопізнання як види самостійної роботи над собою взаємопов'язані. Самовиховання не може здійснюватись повною мірою без систематичного й безперервного пізнання людиною своїх властивостей та особливостей характеру, позитивних якостей, недоліків тощо. Самопізнання, у свою чергу, якщо воно не переходить у самовиховання (виправлення недоліків або покращення наявних позитивних сторін), не принесе людині користі, а зводитиметься до виправдання своїх недоліків та втіхи наявними гарними рисами.

Самовиховання стосується й виховання студентом у собі бережливого ставлення до здоров'я, бажання вести здоровий спосіб життя, свідомо й відповідально виконувати оздоровчі технології, спрямовані на зміцнення та відновлення власного здоров'я [5, с. 185]. У зв'язку із цим у теоретичній частині за-

няття ми приділяли суттєву увагу питанням самовиховання, його значенню та особливостям.

На цьому ж курсі студенти також знайомляться з особливостями моніторингу духовного здоров'я. За допомогою цих знань студенти мають можливість співвідносити власний стан духовного здоров'я з тим, що був на попередніх курсах, крім того, у них виробляється зацікавленість надалі досліджувати показники власного духовного здоров'я. Здобуття знань зі здійснення моніторингу духовного здоров'я є цілком виправданим, оскільки студенти, отримуючи результати, з'ясовують, чи є позитивними зрушення й над яким з показників духовного здоров'я їм потрібно працювати. Праця над духовним зростанням важлива, цікава й разом з тим достатньо важка. Якою б високодуховною не була людина, вона потребує постійної копіткої роботи над собою. Саме тому виявлення позитивних зрушень у формуванні власного духовного здоров'я додає студентам упевненості в правильних діях.

На IV курсі змістовна лінія “духовне здоров'я” вміщує такі питання: прагнення до самореалізації як важливий складник духовного здоров'я особистості; прагнення до самовдосконалення.

Питання прагнення до самореалізації стає особливо актуальним на останніх курсах навчання в університеті. Воно спрямовує особистість до активних дій, сприяє досягненню успіху в сімейних відносинах та професійній діяльності. Разом з тим, самореалізуватись достатньо важко людині, яка має відхилення в стані здоров'я, саме тому ми наголошуємо, що на першому місці все ж повинно залишатися здоров'я людини. Прагнучи реалізувати себе, важливо завжди пам'ятати про здоров'я, тобто зробити так, щоб одне не шкодило іншому.

Питання самовдосконалення закріплює порушені на попередніх курсах питання самопізнання та самовиховання. Як уже було зазначено, вони взаємопов'язані й доповнюють одне одного. Питання самовдосконалення було обрано з метою закріплення бажання студента бути кращим, прагнення постійно змінювати себе в позитивному напрямі. Отже, майбутнім фахівцям укотре вказують на необхідність спрямування себе до постійного зростання в духовному, психічному та фізичному аспектах.

Висновки. Отже, з вищезазначеного можна зробити висновок, що, поперше, нині є актуальною проблема вдосконалення змісту навчальної програми з фізичного виховання студентів СМГ у контексті формування всіх аспектів здоров'я (духовного, психічного та фізичного). По-друге, запропонований нами додатковий матеріал змістовної лінії “духовне здоров'я” в межах факультативного курсу сприятиме озброєнню студентів необхідними теоретичними знаннями та методичними вміннями з формування та збереження духовного здоров'я.

Список використаної літератури

1. Елизаров В.П. Духовное развитие человека – основа формирования здоровья / В.П. Елизаров // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 20007. – № 9. – С. 52–58.

2. Кашапов Ф.А. Здоровье как ценность: культура и биоэтика / Ф.А. Кашапов, О.В. Терентьев, В.Э. Цейслер // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2007. – Т. 96. – № 24. – С. 107–111.

3. Бабич В.И. Содержание профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания к формированию культуры здоровья школьников / В.И. Бабич // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2005. – № 10 (90). – С. 8–13.

4. Горащук В.П. Організація самостійної роботи студентів зі спецкурсу “Культура здоров’я” : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. / В.П. Горащук. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 143 с.

5. Основы валеологии : в 3 кн. / под общ. ред. В.П. Петленко. – К. : Олимпийская лит., 1999. – Кн. 2. – 351 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Грибок Н.Н. Характеристика содержательной составляющей “духовное здоровье” факультативного курса физического воспитания студентов специальной медицинской группы

В статье приведена и раскрыта содержательная линия “духовное здоровье” на примере дополнительного материала факультативного курса по физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы. Установлено, что духовный аспект здоровья является важным компонентом здоровья личности. Основное внимание сосредоточено на раскрытии вопросов по формированию духовного здоровья личности поэтапно в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *здоровье, духовный аспект здоровья, культура здоровья, студенты специальной медицинской группы.*

Gribok N. Characteristics of content component “spiritual health” of optional courses of physical education of students of special medical group

In this article presented and disclosed a meaningful line of “spiritual health” on the example of additional material of optional course of physical education of students of special medical group. Established that the spiritual aspect of health is an important integral component of health of the individual, given the modern understanding of health. The main attention is focused on the disclosure of issues of essence and content of mental health and its significance in the life of every personality and spiritual health monitoring features of the definition of the clergy, humanist values, the theoretical foundations of self-knowledge, self-education and self-improvement, aspirations to self making healthy as meaningful component of spiritual health of the individual, the desire for self-fulfillment as an important component of the spiritual health of personality peculiarities of selection of health technologies that affect the formation, preservation and strengthening of the spiritual aspect of health of the individual and others in physical education from the first to four courses. It is the spiritual growth, development of moral behavior, the ability to exhibit the priorities, focus on the real values of life such as health, love, kindness, compassion, honesty, sincerity, compassion, mercy, tolerance, etc., and education of their own volitional efforts play an important meaning in the quest for physical, mental and spiritual development, continuous application in their lives of health technologies (self-knowledge and self-education, relaxation, autogenous training, physical exercise, quenching, improving breathing, health food, fulfillment of massage techniques and other), which contribute to the formation, strengthening and restoring of their own health.

Key words: *health, the spiritual aspect of health, culture of health, students of special medical group.*

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Статтю присвячено характеристиці основних груп активних форм та методів навчання, реалізація яких у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ забезпечує активізацію їх пізнавальної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, активні форми та методи навчання, пізнавальна діяльність, майбутні фахівці.

Результати вивчення історичного досвіду педагогічної науки та практики свідчать про те, що освітній процес може будуватися на різних засадах, мати різні цілі й засоби їх досягнення, що відображається як у різноманітності форм конкретних педагогічних дій і відносин, так і в безлічі педагогічних концепцій, теорій, технологій і методик. Спроби їх системного осмислення нерозривно пов'язані з розробкою концептуальних моделей освітнього процесу (Г.Б. Корнетов).

Аналіз сучасної системи вищої професійної освіти дає підстави констатувати її зорієнтованість переважно на предметну підготовку майбутнього фахівця, коли знання, уміння та навички (ЗУН) мають вирішальний характер і визначають його професійну компетентність (Н.В. Гузій, А.О. Деркач, І.О. Зимня, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.Д. Шадриков та ін.), відповідно, традиційними залишаються й основні форми та методи навчання (лекції, практичні, семінарські заняття, консультації тощо). Водночас стрімкий розвиток загальних знань про навколишню дійсність та саму людину, динамічність її сфер життєдіяльності зумовлюють необхідність зміни традиційно усталеного зунівського підходу до організації професійної підготовки. Цінність формування знань та вмінь у межах навчального предмета звужує можливості професійного розвитку майбутнього фахівця порівняно із цінністю формування його здатності переходити від знання до знання, від уміння до вміння і, тим паче, цінності формування особистісних та професійних якостей, що забезпечать його саморозвиток і самовдосконалення не тільки в навчальному процесі, а й у подальшій професійній діяльності (О.С. Анісімов). Це зумовлює потребу в упровадженні в освітній процес нових активних форм та методів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності майбутнього фахівця.

Мета статті – визначити та охарактеризувати основні групи активних форм і методів навчання, реалізація яких у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ забезпечить активізацію їх пізнавальної діяльності.

Аналіз сучасної педагогічної теорії та практики дає підстави зазначити, що впровадження форм і методів активного навчання є одним із найперспективніших шляхів удосконалення професійної підготовки, оскільки: активізує мислення, забезпечує довготривалість навчального процесу й самостійне тво-

рче вироблення рішень, а також реалізацію основних принципів ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створює умови для відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин певного виду, активності учасників, індивідуалізації та оптимізації процесу їх професійного становлення (О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко, О.В. Скрипченко), перевірки можливостей, вироблення індивідуального стилю поведінки (Н.В. Чепелева); допомагає зменшити труднощі адаптаційного періоду в подальшій професійній діяльності, набути навичок та вмінь творчого підходу до виконання професійних функцій (П.М. Щербань) тощо.

Результати теоретичного аналізу й емпіричної роботи дають підстави акцентувати увагу на таких основних групах активних форм та методів навчання, що гармонійно впишуться в наявну систему професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

По-перше, це групові тренінги, зокрема професійного спрямування, які забезпечують реалізацію принципів активності суб'єктів освітнього процесу, вільного вибору форм та видів професійної взаємодії, можливості самостійного прийняття рішення стосовно власної діяльності. Вони є засобом, який найбільше сприяє усвідомленню особистістю власної Я-концепції, її корекції завдяки постійно актуалізованій рефлексії, створенню рефлексивного середовища. Груповий тренінг є найбільш ефективним, ергономічним та природним методом розвитку рефлексії загалом і професійної рефлексії зокрема (Е.Ф. Зеєр, В.О. Метаєва, І.М. Семенов, Е.Е. Симанюк, С.Ю. Степанов та ін.). Важливою його складовою як методу навчання є така взаємодія учасників, що перетворює звичайну групу студентів на наочну модель різноманітних соціально-психологічних та професійних явищ і процесів, дослідницький полігон для їх вивчення або практичної лабораторії, для корекції та розвитку. Зрозуміти й засвоїти закономірності професійної взаємодії, виникнення в результаті довготривалої професійної комунікації особистісних та професійних змін ефективніше за все вдається на практичних заняттях у формі групового тренінгу, де моделюються теоретичні положення науки, досліджувані іншими методами [6].

По-друге, це ігрові форми навчання, а саме: проектні та організаційно-діяльнісні ігри, які на сьогодні, з одного боку, набули широкого розвитку в науковій теорії та практиці (Р.Л. Аккоф, О.С. Анісімов, Г.П. Щедровицький та ін.), а з іншого – недостатньо використовуються в системі професійної підготовки. На відміну від більшості інших ігрових форм, ці види гри мають певні пріоритети в контексті активізації пізнавальних процесів і механізмів, що забезпечують особистісний розвиток майбутнього фахівця шляхом поєднання та одночасного розгортання декількох видів діяльності: аналізу та пошуку вирішення проблем, проектування, навчання, розвитку, дослідження, консультування, початкових форм упровадження проектів, соціально-інженерної практики. Це відбувається завдяки “зануренню” особистості в ігровий простір вирішення реальних проблемних ситуацій, зіткненню різних позицій з наступною їх співорганізацією. Особливістю ігрових форм та методів навчання є те, що вони переводять особистість з режиму функціонування, до якого вона

пристосувалася і в якому живе, у режим розвитку, забезпечуючи принципово новий спосіб співорганізації мислення та практичної діяльності [8].

По-третє, це комплекс сучасних методів, що активізують безпосередньо миследіяльнісну сферу майбутнього фахівця, зокрема навчання різноманітних типів евристик, які передбачають:

- відпрацювання завдання: аналіз умов з позиції мети; розчленовування проблемної ситуації на частини; переструктурування; пошук простішого завдання-замісчувача; виявлення додаткових умов, “уживання” в образ явищ завдання; заміна у формулюванні проблеми слів термінами тощо;

- пошук вирішення: генерування різних (будь-яких) гіпотез; включення в нові структури, відсторонення – пошук нового, незвичного, “дивного” погляду на завдання; розгортання визначень понять, що стосуються всіх явищ завдання; моделювання (перекодування тексту завдання в схему, символічний запис завдання); морфологічний аналіз тощо;

- “роботу зі своїм власним мисленням”: пошук помилок у власних міркуваннях; рефлексія використаних способів вирішення тощо;

- оптимізацію процесу вирішення: перерви, відхилення у вирішенні; зниження рівня збудженості; одночасне вирішення декількох завдань; регламентація процесу вирішення; введення норм інтелектуальної дисципліни; застосування аналогій тощо;

- досягнення креативного стану: уведення ритуалів початку роботи; блокування критики; застосування відповідних зовнішніх умов; зняття психофізіологічного напруження тощо [1].

Узагальненою технологією розвитку мислення, що передбачає його “навігацію” та включає систему евристик, є теорія вирішення винахідницьких завдань Г. Альтшуллера (ТРВЗ), що передбачає систематичне дослідження проблемної ситуації, кероване використання адекватних процедур для її вирішення та цілеспрямований вихід у простір існування сильних рішень; вона може бути успішно використана з метою розвитку професійної миследіяльності.

Серед методів, які ґрунтуються не на раціональному аналізі та розчленуванні проблемної ситуації, а використовують прийоми “управління випадковістю”, слід відзначити “метод фокального об’єкта” (МФО) Ф. Кунце, Ч. Вайтинга, що орієнтує на розгляд об’єкта мисленнєвої діяльності ніби у фокусі, у якому сконцентровано увагу, та його зіставлення з іншими, випадково обраними об’єктами. Поєднання властивостей двох об’єктів – фокального та випадково обраного – забезпечує не тільки розвиток мисленнєвих процесів, а й формування оригінальних ідей зміни фокального об’єкта.

Найбільш поширеними груповими методами розвитку мисленнєвої діяльності є мозковий штурм А. Осборна й синектика У. Гордона. Метод мозкового штурму за відносно нетривалий період часу дає змогу генерувати велику кількість ідей у ситуації вирішення проблеми та прийняття рішення. Як правило, мозковий штурм відбувається за двома стадіями: генерування ідей та оцінювання. Найважливішим для ефективного використання цього методу є створення неформальної, вільної атмосфери взаємодії, що сприяє вивільнен-

ню від мисленневих стереотипів, активізації механізмів інтуїтивного пошуку. На сьогодні розроблено багато модифікацій методу мозкового штурму, які дають можливість подолати його недоліки (спрямованість пошуку, можливість відходу від продуктивних ідей, командний синергізм тощо): “прогресуючий мозковий штурм”, деструктивно-конструктивний мозковий штурм, самостійний мозковий штурм, змішаний мозковий штурм тощо. Близькими до вищезазначеного методу є техніка модерації (методи “635” і колективних записів), яка доповнює процес генерування ідей у короткий час записами продуктів колективної мислєдїяльності, а також метод “Дельфі”, що передбачає опосередковану взаємодію експертів при вирішенні проблемної ситуації (шляхом індивідуальних опитувань) [2].

Іншим ефективним груповим методом розвитку мислення є синектика, яка забезпечує перетворення продуктивного процесу генерування ідей з такого, що перебуває у сфері підсвідомого, у сферу свідомої мислєдїяльності, з неявного, прихованого – до явного, зі стихійного – до свідомо керованого в групі. Основним зняряддям мисленневої діяльності є свідомий пошук аналогій, спрямований на подолання звичного (статичного) уявлення про добре відомі явища та способи їх розуміння (М. Меєрович). Базовими техніками розвитку мисленневої діяльності є ігри зі словами, значеннями та дефініціями, що передбачають перетворення проблеми на її визначення за допомогою узагальнювального слова або висловлювання, а також інверсія прийнятих значень; із запереченням закону, наукового поняття; з метафорами, персоніфікаціями. Метод синектики, порівняно з мозковим штурмом, орієнтований не на якнайбільшу кількість продукованих ідей, а на всебічний аналіз проблеми та знаходження декількох варіантів її вирішення.

Поєднання логічної, раціональної компоненти мислення з інтуїтивною, образною відбувається в техніках розвитку латерального мислення Е. де Боно (мисленневих ковпаків, ментальної провокації, концептуального віяла), а також методах “мисленневих стільців” У. Діснея, “прогресуючого абстрагування” У. Гешка тощо, в яких робиться акцент на продукування нетипових, нестереотипних, абсурдних ідей, що приводять до розширення спектра висунутих гіпотез, активізації інтуїтивних механізмів, вивільнення від наявних ментальних карт зі стимулюванням рефлексії [1].

Висновки. Отже, здійснений аналіз індивідуальних і групових методів активізації мисленневої діяльності особистості дає змогу вибудувати методичну систему розвитку професійного мислення майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки, за допомогою якої вітчизняна вища освіта здолає її стихійність, фрагментарність, ситуативність.

Список використаної літератури

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
2. Кудрявцев А.В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике) / А.В. Кудрявцев. – М. : Речной транспорт, 1991. – 110 с.
3. Нельке М. Техники креативности / Матиас Нельке. – М. : Омега-Л, 2007. – 144 с.

4. Орлов М.А. Основы классической ТРИЗ. Практическое руководство для изобретательного мышления / М.А. Орлов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : СОЛОН-ПРЕСС, 2006. – 432 с.

5. Розвиток професійного мислення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т.Є. Гура. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – 304 с.

6. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

7. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем : учеб. пособие. / В.Ф. Спиридонов. – М. : Генезис, 2006. – 319 с.

8. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов (2) / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – Т. 9 (2). – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2014.

Гура А.И. Методы активизации познавательной деятельности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении

Статья посвящена характеристике основных групп активных форм и методов обучения, реализация которых в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе обеспечивает активизацию их познавательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, активные формы и методы обучения, познавательная деятельность, будущие специалисты.

Gura A. Methods cognitive activity of future professionals in the process of training in higher education

The article is devoted to the characterization of the main groups of active forms and methods of professional training, the implementation of which in the process of training of future professionals provides the increase of cognitive activity.

Based on the results of practical work, the attention is paid on such forms and methods of active learning, as: firstly, it is a group training of professional guidance, which provides the creation of visual models of socio-psychological and professional events and processes, terms for professional communication, personal and professional changes. Secondly, it is the gaming forms of learning, particularly the projectional and organizational activity games, which stimulate the cognitive processes and mechanisms, the personal development of future expert (professional self-organization).

Thirdly, it is a complex of modern methods that activates and develops the cognitive processes, such as:

– *Theory of Inventive Problem Solving (G. Altshuller), which involves a systematic studying of the problem situation, manageable using of adequate procedures to deal with it and purposeful way out in space of strong solutions; it can be successfully used to develop the professional cognitive processes;*

– *“Focal object method” (F. Kunze, C. Whiting) that involves consideration of the object of mental activity like in a focus, in which the attention is concentrated. Then it is compared with other randomly selected objects;*

– *Method of questions (key, heuristic, additional, directing, etc.), which is applied for a deep analysis of the problem situation to gather and organize the information in a course of its decision;*

– *Group methods of professional cognitive activity of future experts such as brainstorming (A. Osbourne) or synectics (W. Gordon) etc.*

Key words: training, active forms and methods of education, cognitive activity, future experts.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

У статті досліджено коло питань, пов'язаних із проблемами психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Розглянуто основні вимоги до особистості фахівців психологічних спеціальностей. Проаналізовано механізми розвитку готовності до професійної діяльності психолога.

Ключові слова: професійна діяльність, психологічна готовність, студенти-психологи.

Зміни, які відбуваються в економічному, соціальному, політичному житті українського суспільства, викликають необхідність у фахівцях високого рівня. Посилення уваги до підготовки професійних психологів зумовлене потребою сучасного суспільства в розв'язанні проблем у різних сферах життя. Тому сьогодні в сучасному суспільстві є актуальною проблема готовності майбутніх психологів до продуктивної професійної діяльності.

Рівень розумового розвитку, засвоєні знання і вміння тривалий час вважалися основними критеріями готовності людини до професійної діяльності. Проте вимоги, які висувують реалії сучасності до фахівців багатьох професій, нині дуже високі, і це стосується й психологічного компонента (професійна мотивація, ставлення людини до професії та до себе як професіонала, особистісні та професійні якості тощо). Особливостями цих вимог до особистості фахівців психологічних спеціальностей є те, що наявність розвитку певних якостей не зумовлена тільки зовнішніми умовами, а, насамперед, це найважливіший компонент і показник успішності реалізації їх у професії.

Значна кількість досліджень присвячена вивченню особистості психолога (Г.С. Абрамова, О.О. Бодальов, С.Д. Максименко та ін.), аналізу його професійно важливих якостей (М.В. Молоканов, Н.В. Чепелева та ін.), проблем професійного становлення психологів, які працюють у різних галузях (Т.М. Буякас, Є.Ф. Зеєр та ін.), а також вивченню проблем, пов'язаних із підготовкою спеціалістів психологічного профілю у вищій школі (Л.В. Долинська, М.І. Д'яченко та ін.).

Як вважає Н.О. Антонова, однією з основних причин того, що випускники психологічних спеціальностей не завжди відповідають тим вимогам, які висувують до них як до фахівців майбутня професія та суспільство, є саме низький рівень психологічної готовності до професійної діяльності. У практиці вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) досі відсутня система продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога, переважають репродуктивні методи його навчання, які забезпечують “наповнення” студента знаннями. У результаті становлення психолога формування його як суб'єкта обраної діяльності відбувається після закінчення ВНЗ, шляхом

“спроб і помилок”. У своїй праці “Концептуальні основи тренінгу готовності до професійної діяльності психолога” Н.О. Антонова зробила узагальнення механізмів розвитку готовності до професійної діяльності психолога, серед яких вона виокремила такі:

- механізм емоційно-вольової саморегуляції (передбачає розвиток здатності до адекватної спонтанності та свідомої регуляції емоційних проявів);
- механізм ціннісно-сислової саморегуляції (передбачає набуття мотивами професійного розвитку статусу особистісного смислу та перетворення мотиву у мету, тобто встановлення відповідності між цілями професійної діяльності й системою особистісних цінностей (смыслоутворення) та усвідомлення можливості реалізації особистісних прагнень засобами професійної діяльності);
- механізм самоідентифікації (усвідомлення і прийняття професійної ролі);
- механізм самосуб’єктивації (прояв суб’єктної активності стосовно себе, самостворення себе як суб’єкта життєдіяльності [1]).

Український психолог Н.В. Чепелева [2] також зауважує, що сучасна підготовка такого фахівця, як психолог, є більш інформаційною. Основу професійної освіти майбутнього психолога становить систематичне навчання з відповідних дисциплін. Професіоналізм передбачає об’єктивність психолога при сприйнятті та аналізі складних професійних ситуацій; уміння визначити коло доступних йому завдань; готовність застосувати свій професійний досвід відповідно до нових обставин, ситуацій. Зазначене є можливим при ефективному включенні в процес професійної підготовки внутрішньої активності майбутніх фахівців у галузі психології. Це передбачає створення в межах навчальної програми відповідних умов для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості студента. Але, як стверджує Н.В. Чепелева, практика свідчить, що ці завдання часто вирішують дисципліни, насичені переважно теоретичним матеріалом, який без відповідної практики важко застосувати до вирішення професійних проблем, тому це не впливає позитивно на розвиток особистості студента, його особистісні та професійні якості, його ставлення до себе як майбутнього фахівця тощо. Унаслідок цього фахова підготовка психолога у вищому навчальному закладі має складатися з двох етапів: підготовчого та діагностичного. На першому етапі студентів диференціюють за рівнем придатності до роботи з людьми. Мета цього етапу – зорієнтувати їх на різні напрями професійної діяльності (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт та ін.), а також адаптувати до майбутньої професії активними методами психологічного навчання. Діагностичний етап передбачає опанування основ психодіагностики й самопізнання та розв’язання особистісних проблем, що можуть завадити в подальшому особистісно-професійному зростанні. Під час другого етапу проводиться робота з усунення виявлених на попередньому етапі особистісних проблем, формування професійних умінь та оволодіння практичним інструментарієм. При цьому важливим, як зазначає автор, є навчання із застосуванням рольової гри “психолог – клієнт” [2].

Процес формування психологічної готовності до діяльності психолога, вважає Р.Д. Санжаєва [3], походить успішно за дотримання таких умов:

- діагностичних (вивчення й урахування стану компонентів готовності за допомогою начального, проміжного й підсумкового “зрізів”, вивчення індивідуально-типологічних особливостей суб’єктів діяльності);
- змістових (оволодіння суб’єктом уміннями організації діяльності відповідно до певного набору критеріїв: рівень і характер мотивації, адекватність змісту і структурі діяльності, орієнтаційна, операціональна повнота тощо);
- процесуальних (створення системи знань філософського, психологічного, культурологічного плану з урахуванням специфіки регіону та орієнтованої на загальнолюдські цінності).

Результати психологічного аналізу професійної діяльності психолога, проведеного Л.В. Лежніною [4], стали підґрунтям для опису автором моделі його діяльності й особистості. Проекція отриманої таким чином професіограми праці психолога на структуру готовності дала їй змогу виділити інтегральні й конкретні критерії готовності психолога до професійної діяльності. Інтегральні критерії представлені двома групами:

- критерії готовності абітурієнта до навчально-професійної діяльності психологічного напрямку (внутрішньо усвідомлені мотиви вибору професії психолога, соціальний інтелект, емпатія, якість загальноосвітніх знань та вмій продуктивної навчально-пізнавальної діяльності);
- критерії готовності випускника до професійної діяльності психолога (професійна спрямованість, інтернальність та професійна підготовленість).

Конкретними критеріями готовності, на думку науковця, є компетенції як сукупність знань, умій і якостей, які забезпечують здатність вирішувати професійні завдання. Л.В. Лежніна виділяє десять видів ключових компетенцій психолога, диференційованих у три групи:

- компетенції психолога як особистості й суб’єкта життєдіяльності: компетенції здорового способу життя, ціннісно-сміслової орієнтації у світі, інтеграції, громадянської позиції, самовдосконалення, саморозвитку;
- компетенції, що стосуються соціальної взаємодії психолога в соціальній сфері: компетенції соціальної взаємодії, компетенції у спілкуванні;
- компетенції, які стосуються конкретної діяльності психолога: компетенції професійної діяльності (загальнопрофесійні та спеціальні, що відповідають психологічній структурі діяльності), інформаційних технологій та ін.

Саме на розвиток цих компетенцій, на думку вченої, треба звертати увагу в підготовці майбутніх психологів. Як і багато інших дослідників, Л.В. Лежніна говорить про необхідність не тільки давати майбутнім психологам знання з різних дисциплін, а й розвивати їх особисті якості, проводити діагностичні схеми та виявляти ті проблеми, які потребують вирішення в період навчання [4].

Модель особистості психолога, до якої треба підвести підготовку фахівців, розробили Н.В. Чепелева та Н.І. Пов’якель [2]. Ця модель охоплює позитивну мотивацію до майбутньої професії та професійне цілеутворення;

особистісну професійну рефлексію; формування творчої особистості фахівця, що передбачає здатність вирішувати нестандартні психологічні проблеми; розвинений практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння; толерантність до фрустрації та високу працездатність; здатність до професійної самореабілітації та саморегуляції. Центральною ланкою підготовки психолога ці дослідниці вважають професійну ідентифікацію, яка розвивається в процесі усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають під час навчання.

Обов'язковою рисою психолога-фахівця, як зауважує О.Ф. Бондаренко [5], є наявність особистісної та професійної ідентичності. Суперечність між особистісним і професійним самоусвідомленням призводить до їх порушення. Фахова ідентичність остаточно формується на достатньо високому рівні оволодіння професією психолога й становить сукупність основних елементів професійного процесу. Проте компенсаторним механізмом на початку професійного шляху є саме особистісна ідентичність, за допомогою якої і відбувається розвиток та досягнення адекватної професійної ідентичності.

Науковці виокремлюють і такі професійно значущі характеристики психолога, які повинні розвиватися в процесі його підготовки: відкритість до нових контактів і вміння їх підтримувати, високій рівень емоційного самоконтролю у процесі спілкування, емоційна привабливість для людей, високий інтелект за високої чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, а також відчуття відповідальності за свої дії, усвідомлення межі власної компетентності; певний індивідуалізм і самостійність у прийнятті рішень. Великого значення надають інтелекту психолога, гуманістичній спрямованості його особистості, а саме таким її складовим, як наявність альтруїстичних позицій, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та спрямованість на позитивний результат, що й забезпечує успіх у роботі [6].

Розглядаючи психологічну готовність до професійної діяльності як відносно стійку і специфічну для конкретного виду діяльності систему психологічних властивостей особистості, що зумовлює досягнення адекватного вимогам діяльності результату і є умовою для саморозвитку й самореалізації людини засобами професійної діяльності, як критеріїв розвитку психологічної готовності до професійної діяльності психолога Ф.М. Рекешева [7] виділяє рівень таких якостей фахівця:

- особистісна готовність: автономність (самостійність, незалежність); інтернальність (внутрішній локус контролю); адекватна самооцінка; інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери (відсутність виражених внутрішніх конфліктів); гуманістична спрямованість особистості;
- когнітивно-операціональна готовність: загальні інтелектуальні здібності; вербальна креативність; здатність до рефлексії; прагнення до пізнання та саморозвитку; успішність професійного навчання;
- емоційно-вольова готовність: емоційна стійкість, урівноваженість; здатність до саморегуляції та самоорганізації; цілеспрямованість; наполегливість;

- інтерактивна готовність: соціальний інтелект, комунікативні здібності, прийняття інших, комунікативна толерантність, емпатійні здібності;
- внутрішня моральна організація особистості, яка полягає в усуненні у процесі самовдосконалення суперечності між “Я”-реальним та “Я”-ідеальним.

Обов’язковою умовою професійної діяльності психолога-практика науковці вважають наявність психологічної культури, що передбачає такі структурні компоненти, як культура спілкування, емоційна культура та здатність до професійної рефлексії.

Як зарубіжні, так і вітчизняні майстри, описуючи свій досвід (Д. Коттлер, І. Ялом), посилаються на те, що саме особистісні особливості психолога (емпатія, турбота, толерантність тощо) сприяють успіху в діяльності більшою мірою, ніж володіння технологіями, особливо на початку професійної кар’єри. Тому володіння певними характеристиками для психолога є питанням професійної успішності. Вимоги до особистості висувуються при підготовці і в інших професіях (наприклад, лікарів, педагогів, військових тощо), але при навчанні психологів вони не тільки проголошуються – наявність їх повинна оцінюватися. Тому в професійному становленні психолога процеси формування особистості повинні посідати центральне місце.

Висновки. Аналізуючи праці з проблеми психологічної готовності до професійної діяльності психолога, можна зазначити, що низький рівень її розвитку визначено однією з основних проблем невідповідності випускників психологічних спеціальностей сучасним вимогам. Одночасно з наданням студентам необхідних знань та розвитком їх професійних навичок значну увагу треба приділяти розвитку особистісного компонента, який найчастіше є основною причиною багатьох труднощів у становленні майбутнього психолога-фахівця.

Список використаної літератури

1. Антонова Н.О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету / Н.О. Антонова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – 2009. – Том X. – Ч. 11. – С. 43–52.
2. Чепелева Н.В. Професійна культура майбутнього практичного психолога / Н.В. Чепелева // Наукові записки: матеріали звітної-наукової конференції викладачів УДПУ ім. М.П. Драгоманова за 1992 рік. – К., 1993. – С. 121–123.
3. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... д-ра психол. наук / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 347 с.
4. Лежнина Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Лежнина. – М., 2009. – 20 с.
5. Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. / Е.П. Белозерцев, А.Г. Пашков. – М., 2004. – 386 с.
6. Бакіров В.С. Випускник в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна: концепція, методика, технологія діяльності / В.С. Бакіров, О.І. Навроцький, В.М. Ніколаєвський, В.Л. Арбеніна. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2004. – 56 с.
7. Рекешева Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ф.М. Рекешева. – Астрахань, 2007. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Демидова Ю.Е. Проблема психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности психолога

Исследован круг вопросов, связанных с проблемами психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности. Рассмотрены основные требования к личности специалистов психологических специальностей. Проведен анализ механизмов развития готовности к профессиональной деятельности психолога.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологическая готовность, студенты-психологи.

Demidova Y. The problem of psychological readiness psychology students to the profession of psychologist

The article is devoted to the actual range of issues related to the problems of psychological readiness psychology students to the profession of psychologist, who is due to the need of modern society in addressing issues of preparation for today's professionals.

Materials paper contains a comparative analysis of different criteria for training on the issue of psychological readiness for professional activity and mechanisms of readiness to the profession of psychologist. It is emphasized that the presence of certain qualities not only due to external conditions, but primarily it is the most important component and indicator of success in the implementation of their profession. Along with providing students with the necessary knowledge and developing their skills much attention should be paid to the personal development component, which is often the main cause of many difficulties in establishing the future professional psychologist.

It is shown that at the present stage in the formation of psychological readiness for professional activity psychologist important role of psychological professions graduates according to modern requirements. It is emphasized that the characteristics of requirements for individual professionals psychological professions is that the presence of certain qualities not only due to external conditions, but primarily it is the most important component and indicator of success in the implementation of their profession.

The analysis of the mechanisms of readiness for professional activity psychologist. We describe the significant characteristics of professional psychologists who have developed during its preparation: openness to new contacts and their ability to maintain a high level of emotional self-control in the process of communication, emotional appeal to the people, high intelligence for high sensitivity, making it easier to focus on the client's emotional, and a sense of responsibility for their actions, awareness of the limits of their own competence, a certain individualism and autonomy in decision making. It is emphasized that the importance given to intelligence psychologist (especially his verbal component), the humanistic orientation of his personality, namely its components such as the presence of altruistic position, a high level of motivation of the profession, willingness to cooperate and focus on the positive, which ensures the success of at work.

It is concluded that the low level of development indicated a major discrepancy graduating psychology majors current requirements. Along with providing students with the necessary knowledge and developing their skills much attention should be paid to the personal development component, which is often the main cause of many difficulties in establishing the future professional psychologist.

Key words: activities by profession, psychological readiness, students-psychologists.

ІНФОРМАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано сутність інформаційного навчального середовища університету та необхідність використання його потенціалу для підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційне навчальне середовище, самостійна робота студентів.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій став поштовхом до глобальної інформатизації сучасного суспільства. На думку В. Бикова, “інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки та освіти, де, в основному, формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку суспільства в цілому” [5, с. 6].

Ми дотримуємося визначення поняття “інформатизація суспільства”, яке подано в Концепції державної політики інформатизації (Основні напрямки національної програми інформатизації України). У ній термін “інформатизація” тлумачиться як “інтелектуальний і матеріальний процес, що полягає у створенні глобальної інфраструктури сучасних засобів зберігання, опрацювання, передавання і подання інформації, яка стає стратегічним ресурсом суспільства” [1; 4]. Усі компоненти державної політики інформатизації необхідно розглядати в контексті сфер діяльності людини.

Під інформаційним підходом розуміють фундаментальний науковий напрям, що переносить увагу з дослідження окремо взятої системи на дослідження та вивчення конкретного об'єкта в його відносинах і взаємозв'язку із зовнішніми об'єктами й внутрішніми середовищами, полями. Суть інформаційного підходу полягає в тому, що спочатку здійснюється аналіз і синтез не властивостей речей, предметів або їх елементів, а відносин усередині та із зовнішнім навколишнім світом [3]. При інформаційному підході аспекти системного підходу є ніби автоматичним фоном головного дослідження – вивчення прихованих, внутрішніх відносин структурованих елементів, їх властивостей і ознак.

Проте інформація так і залишатиметься інформацією, якщо її активно не освоюють і не використовують фахівці. Тому з інформацією має поєднуватися діяльність фахівця, що приводить до виникнення інформаційно-діяльнісного підходу, під яким ми розуміємо таку методологічну установку, відповідно до якої всі процеси розглядають як складну динамічну систему переробки інформації. Інформаційно-діяльнісний підхід повинен стати основним при підготовці майбутнього фахівця технічної галузі.

Підготовка студентів технічних спеціальностей до активної діяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань сучасного етапу модернізації національної системи професійної освіти. В.Г. Гриценко, О.М. Догялло і Н.А. Власенко вважають, що “інформатизація освіти є підготовка людини до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві, підвищення ефективності навчального процесу завдяки розширенню обсягів інформації і вдосконаленню методів маніпулювання нею, а також набуття користувачами досвіду застосування інформаційних технологій в особистій професійній діяльності та побутовій сфері” [2].

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтувати сутність поняття “інформаційне навчальне середовище” та з’ясувати його потенціал у контексті організації самостійної роботи студентів технічних спеціальностей.

На думку В.Ю. Бикова, “інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп’ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій, побудованих на базі інформаційних і комунікаційних технологій” [2, с. 54]. Поняття “інформаційне середовище” тісно пов’язане з поняттям “інформаційні освітні технології”, що на сьогодні широко впроваджуються й застосовуються в освітній діяльності. Особливостями інформаційних технологій, використовуваних у вищій освіті, є те, що вони базуються на сучасних персональних комп’ютерах і різноманітних мережевих засобах зв’язку. Під засобами інформаційних технологій розуміють, насамперед, програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, сучасні засоби й системи телекомунікаційно-інформаційного обміну, аудіо-, відеотехніки тощо; забезпечують збір, продукування, накопичення, зберігання, обробку, передачу інформації.

П.І. Образцов пропонує під інформаційними технологіями, що використовуються в освіті, розуміти “систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і тих, кого навчають, з урахуванням технічних і людських ресурсів, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та інформаційних засобів навчання, що відповідають його меті, особливостям майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців” [7, с. 16].

Можна погодитися з визначенням поняття “інформаційні освітні технології”, наданим І.Г. Захаровою, яка розуміє його як “додаток інформаційних технологій для створення нових можливостей передачі знань (діяльність педагога), сприйняття знань (діяльність того, хто навчається), оцінки якості навчання і, безумовно, різнобічного розвитку особистості у навчально-виховному процесі” [3, с. 12].

Сьогодні в суспільстві здійснюються багатомасштабні перетворення, пов’язані з процесами збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання інформації з упровадженням інформаційних технологій в інфраструктуру суспільства. Інформаційні технології – вища форма функціонування інформаційного ресурсу і, отже, втілення в ньому знань. Термін “інформаційні

технології” з’явився в 70-х рр. ХХ ст. на позначення комп’ютерної обробки інформації [6]. Поняття “інформаційні технології” включає всі наявні види технології з обробки інформації – безкомп’ютерні, комп’ютерні, мережеві, телекомунікаційні, комунікаційні, інноваційні тощо, матеріальною і технологічною базою яких є будь-яке обладнання і техніка, персональні комп’ютери з периферійними пристроями та різноманітні засоби зв’язку. З розвитком комп’ютерної техніки та мережевих засобів зв’язку з’явилися різні варіації поняття “інформаційні технології”, а саме: “інформаційно-комунікаційні технології” (М.І. Жалдак), “інформаційно-телекомунікаційні технології” (Р.С. Гуревич та ін.), “нові інформаційні технології” (С.П. Новиков та ін.), “інформаційні та комунікаційні технології” (В.Ю. Биков та ін.). Розвиток інформаційних технологій є найважливішим напрямом науково-технічного прогресу, який безпосередньо впливає на динамізм розвитку суспільства. Інформаційні та комунікаційні технології можуть сприяти розширенню можливостей саморозвитку окремих людей і груп у межах кожного суспільства [6].

На сьогодні вже існує багато визначень терміна “інформаційні технології”. Більшість авторів пов’язує поняття “інформаційних технологій” з методами, засобами, прийомами, процесами й середовищами обробки різноманітної інформації. В.І. Гриценко і Б.М. Панышин вважають, що інформаційна технологія – це, по-перше, сукупність процесів руху й переробки інформації; по-друге, описи цих процесів. Об’єктом переробки та руху є інформація, дані. Складовими описів є схеми технологічного процесу (маршруту) і сценарії (інструкції) процесів переробки інформації [76, с. 101]. Інформаційно-комунікаційні технології, як вважає М.І. Жалдак, – це “сукупність методів, засобів і прийомів праці, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання важливих повідомлень і даних, які істотно впливають на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини і структури” [8, с. 53]. А.П. Черенков під інформаційними технологіями розуміє сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних середовищ, призначених для збору, зберігання, обробки та пошуку інформації.

Розглядаючи поняття “інформаційні технології” та їх види, А.С. Гринберг і І.А. Король визначають їх як сукупність методів, способів, прийомів і засобів обробки документованої інформації, що включає прикладні програмні засоби і регламентований порядок їх використання, а також реалізує інформаційний процес відповідно до заданих вимог. Аналізуючи ринок інформаційних компонентів, учені виділили два великих класи інформаційних технологій: базові інформаційні технології (операційні системи, мови програмування, технології автоматизованого проектування, телекомунікаційні технології, технології обробки текстів, експертні системи тощо) і прикладні інформаційні технології, що реалізують типові процедури обробки інформації в конкретних предметних галузях [2].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (В.Ю. Биков, В.М. Глушков, А.С. Гринберг, В.І. Гриценко, І.Г. Захарова, М.І. Жалдак,

І.А. Король, В.І. Кушерець та ін.) ми дійшли висновку, що інформаційні технології – це сукупність методів, процесів, інформаційно-комп'ютерних ресурсів і потоків, що об'єднані в технологічний комплекс і забезпечують збирання, обробку, зберігання, розповсюдження та відображення інформації.

Масове використання інформаційних технологій у сфері підготовки фахівців технічних галузей стало головним напрямом її реформування й радикального вдосконалення, адаптації до сучасних соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні. Аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема праць О. Матвієнко, А. Гринберга, Т. Коротяєва, дає змогу ввести й використовувати поняття “інформаційне середовище вищого навчального закладу для підготовки студентів технічних спеціальностей”. Ми визначаємо його як середовище, що сприяє наданню необхідної інформації в потрібному вигляді і в потрібний час; інформації, яка виокремлюється із даних, що генеруються сьогодні численними автоматизованими системами – бухгалтерськими, обліковими, складськими тощо.

Інформаційне навчальне середовище орієнтоване на постійний пошук нових, ефективніших способів організації інформаційної діяльності, створення матеріальних і соціальних передумов для ефективного доступу до інформації, активізацію та розвиток наявних інформаційних ресурсів і форм їх раціонального використання.

Теоретичний аналіз наукових праць І.С. Вовчак [1], О.М. Матвієнко [5] дав змогу визначити поняття “інформаційне середовище вищого навчального закладу” як систему організації – методів, процесів, інформаційно-комп'ютерних ресурсів і потоків, що функціонують у професійному інформаційно-комп'ютерному середовищі та забезпечують збір, обробку, зберігання, розповсюдження, відображення інформації та управління нею, підвищення результативності, інтенсивності й інструментальності інформаційно-комп'ютерної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання ними інформаційно-комп'ютерного ресурсу, підвищення оперативності та надійності інформаційно-комп'ютерних потоків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та ресурсів мережі Інтернет свідчить, що сьогодні проблему впровадження інформаційних технологій у сферу підготовки майбутніх фахівців технічної галузі можна вважати одним із пріоритетних напрямів досліджень підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Звичайно, ніколи не зникне лекційна система викладу матеріалу, в якій головну функцію виконує викладач, не відіміруть також практичні, лабораторні і семінарські заняття, хоча зміст та обсяги кожної з названих вище складових, вочевидь, будуть істотно переорієнтовані. Не викликає також сумніву і те, що викладачеві доведеться відмовлятися від існуючої практики переказу теоретичного матеріалу й перевірки рівня його засвоєння. Такі заняття не розвивають мислення студента, а лише тренують пам'ять, культивуючи шаблонність, догматизм, репродуктивність мислення, а згодом – і практичної діяльності.

Вищу освіту ми повинні розглядати сьогодні лише як одну з важливих складових у системі неперервної освіти. Це не характерно для традиційного підходу, де студентів часто відводилась пасивна роль об'єкта пізнавальної діяльності, який сприймає, а потім лише відтворює передану інформацію. Що і в якому порядку вивчати, де знайти інформацію, як і де можна її використати – ці питання були регламентовані програмою та викладачем. Такий підхід не давав можливості формувати майбутнього спеціаліста як особистість, розвивати творчість. Пізніше, залишившись без керівництва, молодий спеціаліст часто ставав безпорадним.

Сьогодні вже нагальною є необхідність виховувати самостійність і активність у майбутніх фахівців як провідні якості професіоналізму. Але навчальний процес у вищій школі досі розвивається за традиційними схемами організації, у сучасній системі професійної освіти практично не враховано таку важливу форму навчальної діяльності, як самостійна пізнавальна діяльність, яка повинна бути основою не лише процесу професійного становлення, а й системи освіти в цілому. Самостійна пізнавальна діяльність зазвичай є незначним доповненням у структурі навчальної діяльності, і ставлення до неї переважно недбале й формальне; вільно трактуються суть, форми, методи та основне її призначення.

У зв'язку з принциповою переорієнтацією ролі та місця студента в структурі навчальної діяльності виникла необхідність переосмислення самостійної пізнавальної діяльності, основ її організації на практиці. Це зумовлено тим, що в новій моделі організації навчальної діяльності, яка намітилась як у теоретичних дослідженнях, так і на практиці, питома вага самостійної роботи значно зростає [8, с. 61].

Однією з найважливіших сучасних умов, що впливають на самостійну роботу студентів і визначають її ефективність, є навчальне середовище вищого навчального закладу, яке розглядається як інформаційне навчальне середовище, оснащене найновішими засобами комунікації та інформації.

Призначення інформаційно-навчального середовища:

- вияв, розкриття та розвиток здібностей і потенціальних можливостей студента до творчої ініціативи;
- створення умов для самостійного отримання знань та їх якісного засвоєння;
- забезпечення автоматизації процесу збору, аналізу, обробки та використання найрізноманітнішої інформації для навчальної мети;
- автоматизована обробка результатів тестування;
- компенсаторність негативних наслідків інтенсивного спілкування студента з Інтернетом.

Інформаційно-навчальне середовище має спонукати студента до самостійного пошуку, надавати йому можливості для саморозвитку, підтримувати і компенсувати втрати енергії, часу, ресурсів.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення практичного досвіду доходимо висновку, що успі-

шна самостійна робота студентів технічних спеціальностей у сучасному університеті можлива лише в умовах створення і функціонування інформаційно-навчального середовища, що передбачає створення організаційно-педагогічних умов, які сприяють виникненню й розвитку пізнавальних якостей у студентів.

Список використаної літератури

1. Вовчак І.С. Інформаційні процеси та комп'ютерні технології в менеджменті / І.С. Вовчак. – Тернопіль : Карт-бланш, 2001. – 130 с.
2. Гринберг А.С. Информационный менеджмент : учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / А.С. Гринберг, П.А. Король. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 179 с.
3. Гриценко В.И. Информационная технология: вопросы развития и применения : учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / В.И. Гриценко, Б.М. Паньшин. – К. : Наукова думка, 1989. – 272 с.
4. Зарицька В.В. Педагогічна психологія / В.В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.
5. Матвієнко О.М. INTERNET – засіб доступу до інформаційних ресурсів / О.М. Матвієнко // Бібліотечний вісник. – 1996. – № 1. – С. 5–7.
6. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К. : Професіонал, 2006. – 424 с.
7. Прихожан А.В. Информационные технологии и высшее образование / А.В. Прихожан. – Воронеж : НайП, 2000. – 48 с.
8. Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення / Микола Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2001. – Вип. 2. – С. 54–66.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Забияка И.Н. Информационная учебная среда университета как фактор повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов технических специальностей

В статье обоснована сущность информационной учебной среды университета и необходимость использования ее потенциала для повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов технических специальностей.

Ключевые слова: *информационные технологии, информационная учебная среда, самостоятельная работа студентов.*

Zabiyacka I. Information training environment of university as a factor of increasing efficiency of students of technical specialties' independent work

The article is dated to a theoretical substantiation and experimental check technologies of maintenance of independent work of the future managers of enterprise activity with it is information training environment of university in work the analysis of experience of independent work in the pedagogical theory and practice is made, it s conceptual bases are established. On the basis of the established theoretical approaches and methodological positions it is generated the semantic research device.

The training of students of technical specialties to active duty in the information society – one of the main objectives of the present stage of modernization of the national system of vocational education.

The concept of “information environment “ is closely related to the notion of “information technology education”, which is now widely implemented and used in educational activities. The features of information technology used in higher education are that they are based on modern personal computers and a variety of network communications. When the means of information technology refers primarily software and hardware and devices that operate based on

microprocessor technology, modern systems and telecom- information exchange, audio, video, etc., collect, production, stockpiling, storage, processing and transfer of information.

The massive use of information technology in the areas of technical training professionals has become a major focus of reform and radical improvement, adaptation to modern social and economic changes taking place in Ukraine. Analysis of the psychological and educational literature, especially the works of A. Matvienko, A. Greenberg, T. Korotyayeva allows to enter and use the term “information environment of higher education of students of technical specialties.” We define it as an environment that contributes to the provision of the necessary information in the right form at the right time, information that is singled out from the data generated today, many automated systems – accounting, accounting, warehouse, etc.

Key words: *information technologies, preparation of students of technical specialties, management of student’s independent work, the educational environment of university.*

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ

У статті досліджено ставлення студентів до фізичного виховання і спорту як явища громадського життя, виявлено пріоритетні мотиви, що спонукають студентів до занять, і їх потребнісно-мотиваційні орієнтації в галузі фізичного виховання. Наголошено на необхідності підвищення мотивації студентів до занять на основі власного вибору спрямованості занять відповідно до їх інтересів, можливостей і потреб.

Ключові слова: студенти, фізичне виховання, мотиваційно-ціннісні орієнтири, мотивація, інтерес.

Проблема збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління є однією з найважливіших для людського суспільства. Сьогодні засоби масової інформації закликають до зміцнення здоров'я підростаючого покоління, однак соціальне середовище та реальна практика свідчать про погіршення здоров'я молоді, загострення серцево-судинних та інших хронічних й інфекційних захворювань.

Останнім часом істотно знизилася мотивація до регулярних занять фізичною культурою і спортом, унаслідок чого спостерігається зниження відвідуваності навчальних занять з фізичного виховання і, як наслідок, погіршення рівня фізичної підготовленості та стану здоров'я студентів ВНЗ [1].

Як свідчать численні дослідження фахівців у галузі фізичного виховання студентів, сучасна молодь стає фізично слабкішою, а розвиток рухових здатностей молодих людей не відповідає рівню сучасних вимог [3; 4; 8].

Студентство на початковому етапі навчання найбільше потребує збільшення рухової активності. Нинішні студенти – це основний трудовий резерв нашої країни, майбутні батьки, і їхнє здоров'я та благополуччя є запорукою здоров'я та благополуччя всіх націй [5].

У перші роки навчання студенти стикаються з такими труднощами, як велике навчальне навантаження, проблеми в соціальному та міжособистісному спілкуванні, а також невисока рухова активність.

Низька рухова активність студентів пов'язана з відсутністю в них мотиваційно-ціннісних орієнтирів, які визначають усвідомлене ставлення до занять фізичною культурою, формують потребу в щоденних фізичних вправах, сприяють фізичній і професійній досконалості, створюють передумови для організації позитивного комунікативного середовища, а також позитивного емоційного статусу.

В основі мотиваційно-ціннісних орієнтирів лежать мотиви, що спонукають до занять фізичною культурою, й інтереси студентів.

На сьогодні першочерговим завданням є пошук раціональних підходів у фізичному вихованні та оздоровленні студентів з урахуванням їх мотивації до занять.

Мотивація – це рушійна сила людської поведінки, вона міститься в усіх її основних структурних утвореннях: спрямованості особистості і характеру, емоціях, здатностях, психічних процесах і діяльності. Мотивація визначає змістову вибірковість процесів, динаміку спонукання, інтенсивність і тривалість процесу [2]. Як мотиви виступають у взаємозв'язку потреби й інтереси, прагнення та емоції, установки й ідеали [6].

Мотивація має велике значення для успішної діяльності. Ефективна робота викладача з фізичної підготовки багато в чому визначається тим, як він розуміє сутність мотивації, зокрема чинники, що впливають на неї, а також методи її підвищення.

За своєю сутністю мотивація – широке поняття, яке охоплює складний процес керування спрямованістю та інтенсивністю зусиль. Психологи розглядають мотивацію з різних специфічних позицій, виділяючи внутрішню й зовнішню, мотивацію досягнення та змагального стресу. Ці компоненти є складовими більш загального визначення мотивації.

Знати причини, які спонукають особистість займатися фізичною культурою, недостатньо для підвищення мотивації. Кожний студент має власні індивідуальні мотиви, що спонукають його займатися фізичною культурою, і вмілий керівник має забезпечити умови, які б задовольняли різноманітні потреби. Викладачі фізичного виховання в сучасних умовах повинні не тільки мати гарну уяву, а й намагатися індивідуалізувати виховний процес.

Одним із постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності є інтерес – реальна причина дій, що відчувається людиною як особливо важлива. Інтерес можна визначити як позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його діяльності. Інтересом називають особливий мотиваційний стан пізнавального характеру, що, як правило, прямо не пов'язаний з якоюсь однією, актуальною у цей момент часу, потребою [7].

У зв'язку з цим, на нашу думку, виникає необхідність вивчення мотивів, інтересів і потреб сучасної молоді, задоволення яких найбільш ефективно відіб'ється на підвищенні активності в заняттях фізичними вправами, що поліпшить їхній стан здоров'я й ефективність навчання в системі вищої професійної освіти.

Мета статті – удосконалення процесу вивчення дисципліни “Фізичне виховання” на основі виявлення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичного виховання і спорту.

Нами було проведено дослідження ставлення студентів до фізичного виховання і спорту як явища громадського життя, пріоритетних мотивів, що спонукають до занять фізичними навантаженнями, а також потребісно-мотиваційних орієнтацій студентів у галузі фізичного виховання.

У дослідженні застосовано метод анкетування студентів першого курсу КПУ різних факультетів. Студенти повинні були оцінити своє ставлення до навчального предмета “Фізичне виховання”: позитивне, негативне, важко відповісти або написати своє судження.

Існують об'єктивні та суб'єктивні чинники, що визначають потреби, інтереси й мотиви включення студентів в активну фізкультурно-спортивну діяльність.

До суб'єктивних чинників належать задоволення, розуміння особистісної, колективної та суспільної значущості занять, духовне збагачення, відповідність естетичного смаку, розвиток пізнавальних здатностей.

Про вплив об'єктивних чинників на формування мотивів, що спонукають до активної фізкультурно-спортивної діяльності студентів, можна судити за результатами опитування студентів.

Дослідження виявило, що більшість студентів (72%) позитивно ставиться до фізичного виховання, 7% – негативно, 21% – важко відповісти на це питання.

Із загальної кількості опитаних лише 28% відвідують спортивні секції, а 72% зовсім не займаються спортом.

Ці дані підтверджують інформацію про незадовільний стан фізичної підготовленості сучасної молоді та її негативне ставлення до фізичного виховання і спорту.

Як провідні мотиви, що спонукають до занять фізичним вихованням, студенти назвали: зміцнення здоров'я – 39%, розвиток фізичних якостей – 34% і поліпшення самопочуття – 27%.

Високим виявився відсоток особистісного мотиву: мати гарну фігуру хочуть 46%, знизити вагу – 33%, а одержати залік з фізичного виховання – 41%.

Найбільшу перевагу віддають студенти розвитку сили – 33%, гнучкості – 25,3%, швидкості – 22,8%, витривалості – 13,9%, спритності – 5%.

Незважаючи на позитивне ставлення до фізичного виховання в цілому, значна частина студентів (41%) пасивно ставиться до навчальних занять з фізичного виховання.

На думку опитаних, причини негативного ставлення до занять фізичним вихованням були сформовані ще в шкільні роки. Як наслідки цього було названо погану фізичну підготовленість (38%) і переконання, що фізична культура – другорядний предмет (40%).

Практика свідчить, що багато студентів першого курсу має незадовільну фізичну підготовленість, негативне ставлення до занять фізичними вправами, у них немає потреби до занять спортом, прагнення й уміння поліпшити свою фізичну форму, відсутня фізкультурна грамотність.

Недоліки організації місць занять також впливають на інтерес і мотиви, що спонукають до занять з фізичного виховання. Зокрема, студенти виділили такі причини: незручний графік розкладу занять (31%), недостатня матеріальна база та підготовленість місць занять (18%), неуважне ставлення викладачів до особистості студента (12%), одноманітність навчального матеріалу при вивченні розділів програми (39%).

Анкетне опитування студентів, спрямоване на з'ясування пріоритетних видів рухової діяльності, виявило, що більшість студентів (70%) хочуть займатися фізичним вихованням на основі обраного виду спорту. Найбільш

популярними виявилися: фітнес і аеробіка – 41,3%; плавання – 32,2%; спортивні ігри – 20,9%. Найменшою популярністю користується легка атлетика (5,6% студентів).

Проведене дослідження засвідчило, що найважливішими чинниками для залучення студентів до систематичних занять фізичним вихованням є вдосконалення матеріально-технічної бази для занять спортом і покращення програмного матеріалу занять з фізичного виховання.

Висновки. Нині фізичне виховання у вищих навчальних закладах потребує істотної модернізації. Проведене дослідження свідчить про необхідність спрямування діяльності кафедр фізичного виховання на вдосконалення змісту навчальних програм. Навчальні заняття мають стати цікавішими та включати вправи сучасних, цікавих і престижних видів спорту. Це сприятиме підвищенню мотивації студентів до занять фізичним вихованням. Підхід до організації занять у ВНЗ на основі вибору спрямованості занять самими студентами, відповідно до їх інтересів, можливостей і потреб, може забезпечити підвищення мотивації до занять і максимальну індивідуалізацію процесу фізичного виховання, а також ефективно позначиться на стані здоров'я студентів і фізичному вдосконаленні в період навчання в системі вищої професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Апасенико В.Н. Определение уровня здоровья и оптимальной тренировки / В.Н. Апасенико // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 4. – С. 29.
2. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М. : Мысль, 1992. – 115 с.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании : пособие для студ., аспирантов и преп. ин-тов физ. культ. / Б.А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
4. Иванов Г.Д. Физическое воспитание в вузе как часть физической культуры / Г.Д. Иванов // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 3. – С. 17–19.
5. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе / Р.С. Наговицын // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – С. 293–298.
6. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2007. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
7. Платонов Н.Н. Мотивации активного отношения студентов к дисциплине “Физическое воспитание” / Н.Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 7. – С. 25–27.
8. Тристан В.Г. Физиологические основы физической культуры и спорта : учеб. пособ. / В.Г. Тристан. – Омск, 2001. – 95 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2014.

Кищак О.С. Мотивационно-ценностные ориентиры, определяющие отношение студентов к занятиям физическим воспитанием

В статье исследовано отношение студентов к физическому воспитанию и спорту как явлению общественной жизни, выявлены приоритетные мотивы, побуждающие студентов к занятиям, и их потребностно-мотивационные ориентации в области физического воспитания.

Обоснована необходимость повышения мотивации студентов к занятиям на основе собственного выбора направленности занятий в соответствии с их интересами, возможностями и потребностями.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, мотивационно-ценностные ориентиры, мотивация, интерес.

Kishchak O. Motivational value systems that determine students' attitudes toward physical education classes

Lately substantially motivation went down to regular employments by a physical culture and sport, as a result there is a decline of visited of lessons on physical education and, as a result, decline of level of physical preparedness and state of health of students of Institute.

The article is aimed at the study of students' attitude towards physical education and sports as social life phenomenon, determination of prime motives, stimulating students' into sports and their need-motivational activators in terms of physical education.

Pressing questions of the motivation of students to attend physical education classes in high schools. Shows the level of their physical fitness. Presented by the personal attitude to studies and evaluated for a target orientation, forms and practical training. It is exposed, that the state of physical preparedness of modern youth is unsatisfactory.

The students of a 1 course took part in research. The study was conducted using questionnaires. The study found that most students have a positive attitude to physical education. Among the top reasons that motivate towards physical education, students called health promotion, development of physical skills and improve health.

The obtained results enable us to state that the boost of students' motivation to physical exercises, basing on their own choice in accordance with their interests, capabilities and needs is needed. It will help to individualize the process of physical training to the fullest degree.

The conducted research showed the necessity to improve physical training in higher educational institutions and alter the educational programs of the departments of physical training. The classes should become more interesting and include elements and exercises of modern, interesting and prestigious sports. It will be instrumental in the increase of motivation of young people to employments by sport, and also effectively will affect the state of their health in the period of teaching.

Key words: *students, physical education, motivational value activators, motivation, interest.*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано основні напрями модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Сформульовано основні принципи магістерського педагогічного процесу: неперервності, особистісного цілеутворення магістранта, вибір індивідуальної освітньої траєкторії, інтегративності тощо. Визначено, що принцип особистісного цілеутворення є провідним дидактичним принципом будь-якого особистісно орієнтованого типу навчання, який забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію магістрантів.

Ключові слова: *напрями модернізації, магістрант, викладач вищої школи, індивідуальна освітня траєкторія, магістерський педагогічний процес.*

Стратегічним завданням національної моделі модернізації вищої освіти в Україні сьогодні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Модернізація вищої освіти – це система творення майбутнього інтелектуального розвитку України, це майбутнє не тільки окремого фахівця – випускника вищого навчального закладу, а й держави загалом. Вища школа має стати головним інститутом трансляції культури, акумулювання та передачі інтелектуального потенціалу суспільства, фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, гарантом духовного та культурного прогресу суспільства.

Саме така позиція розуміння значущості модернізації професійної підготовки викладача вищої школи на сьогодні набула особливої гостроти й актуальності. Усвідомлення пріоритету і значення якості вищої освіти в цивілізованому розвитку провідними країнами світу стає дедалі очевиднішим. Проведення демократичних перетворень у суспільному житті, інформаційно-технологічних та комунікативних змін, посилення глобалізаційних процесів та суспільної конкуренції потребує від вищих навчальних закладів підготовки компетентних фахівців високої якості як головного чинника конкурентоспроможності та економічного розвитку України.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., модернізація й розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні. При цьому треба взяти до уваги, що модернізація освіти України відбувається в умовах кардинальних соціально-економічних перетворень у суспільстві у зв'язку зі зміною соціальних, морально-етичних та, як наслідок, освітніх орієнтирів. Вона, по суті, покликана забезпечити ліквідацію відомого відставання педагогічної системи від суспільства, що розвивається.

Але глибина перетворень у галузі вищої освіти, темпи їх здійснення не задовольняють потреб і вимог ні суспільства, ні держави, ні особистості. Знесилюють цей процес наявні суперечності між:

– зростаючими вимогами відповідності вищої освіти актуальним і перспективним потребам держави, що забезпечило б певне позиціонування України в Європі та світі, й відсутністю науково-теоретичного обґрунтування, прикладних розробок і відповідних моделей модернізації вищої освіти;

– новими вимогами до професійної діяльності викладача вищого навчального закладу в умовах модернізації суспільства й орієнтацією змісту освіти на застарілі галузеві стандарти його підготовки;

– необхідністю наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад модернізації професійної підготовки сучасного викладача й нерозробленістю відповідного понятійно-категорійного апарату;

– розривом між наявною практикою підготовки викладачів вищої школи й новими вимогами, які висуваються до їхньої професійної компетентності, готовності успішно й кваліфіковано працювати в нових умовах.

Однією з основних перешкод на шляху модернізації вищої освіти виявилась неготовність до парадигмальних зрушень самих організаторів вищої освіти – її викладачів, відсутність системно продуманої, оптимально виваженої моделі професійної підготовки викладача вищої школи, яка б ґрунтувалася на кращих класичних засадах психолого-педагогічної науки й ураховувала при цьому суспільно-політичні, науково-технологічні, культурні та освітні реалії сьогодення.

Тому особливого значення в розв'язанні нових завдань, які постають перед системою вищої освіти на сучасному етапі розвитку Української держави, набуває проблема якісної підготовки викладачів вищої школи.

Фундаментальні засади оновлення системи вищої освіти розкриті у працях В. Андрущенка, С. Гессена, Д. Дзвінчука, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая та ін.

Теоретичним та технологічним основам підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти фахівців присвячено праці А. Алексюка, С. Архангельського, В. Береки, А. Вербицького, О. Галуса, О. Гури, В. Загвязинського, С. Калашнікової, В. Краєвського, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Шадрикова, В. Яковця та ін.

Питання професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичних і методичних засад формування в них професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності, професійної компетентності досліджували А. Алексюк, В. Бондар, О. Вознюк, С. Вітвіцька, В. Галузинський, Н. Гузій, О. Гура, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, І. Підласий, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.

Утім, потреба пошуку системної, оптимально виваженої моделі професійної підготовки викладача вищої школи, яка б ґрунтувалася на кращих класичних засадах психолого-педагогічної науки і враховувала б при цьому суспільно-політичні, науково-технологічні, культурні та освітні реалії сьогодення, залишається достатньо актуальною.

Мета статті – розкрити основні напрями модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, де зазначено, що метою освіти й виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку та відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними ознаками якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності в контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження [1].

~~Для~~ У забезпеченні цієї мети провідна роль відводиться викладачеві вищого навчального закладу, який сам повинен мати такі якості й бути готовим до створення інноваційного освітнього процесу, щоб стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової системи освіти.

Отже, мова йде про необхідність модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури, про створення й упровадження в цих умовах сучасної науково-методичної системи його професійного становлення на базі найвагоміших здобутків людинознавства, філософії, психології, професійної педагогіки.

Звідси – перший напрям модернізації професійної підготовки викладача вищої школи – *розвиток особистісно-професійного потенціалу, формування професійної майстерності майбутнього викладача та досягнення вершин професійної культури в умовах трансформації суспільства.*

Це неперервний процес, який відбувається протягом усього періоду підготовки та професійної діяльності викладача вищої школи, що й забезпечує його адекватне реагування на зміну вимог соціуму, відповідає сучасним вимогам розвитку освітньої галузі й збагачення знань та компетенцій, формуванню нового рівня готовності до професійної діяльності, виявленню нереалізованого потенціалу як основи для наступного етапу пошуку й реалізації успішнішого професійного шляху.

Тому модернізація професійної підготовки викладача в умовах магістратури полягає в оптимальному поєднанні інноваційних і традиційних підходів до організаційно-педагогічного та наукового вдосконалення ефективного освітнього процесу, впровадження та поновлення передових ідей, освітніх технологій, форм і методів з метою цілеспрямованого професійного зростання магістранта.

Компоненти модернізації професійної підготовки викладача вищої школи пронизують усі підструктури професійної діяльності й зумовлюють інтенсивний розвиток духовного, професійного потенціалу, єдність спілкування, творчості й самотворення особистості викладача вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим науково-методичну систему підготовки викладача необхідно розробляти в межах такої освітньої парадигми, яка на відповідному етапі розвитку освіти прийнята науковим педагогічним товариством. У межах постнекласичного етапу розвитку освіти педагогічним співтовариством прийн-

ята гуманітарна парадигма. Хоча в наукових дослідженнях сучасними визначають різні парадигми або їх інтеграцію, на наш погляд, провідною є гуманітарна, яка найбільш суттєво віддзеркалює основні тенденції розвитку освіти.

У межах гуманітарної парадигми новітній етап у підготовці фахівців освітньої сфери визначається як час гуманітарних технологій. До гуманітарних технологій належать універсальні моделі реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. При збереженні загальної мети освіти (набуття нового знання) та її основного змісту (засвоєння культурного досвіду соціальної поведінки) гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої людини як до цінності [2, с. 263].

Предметом взаємодії в освітньому процесі стають безпосередньо самі учасники цього процесу: їх відносини, особистісні можливості і потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямованого навчання тощо), дає змогу стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі та прискорити процес становлення професіонала.

Гуманітарна педагогічна парадигма також передбачає участь викладача у створенні умов для актуалізації у студента інтелектуальних, комунікативних, регуляторно-поведінкових ресурсів і загалом особистісного потенціалу у справі оволодіння професією.

Отже, реалізація професійної підготовки викладача забезпечується використанням цілісного інтегративного підходу, складовими якого є: на філософському рівні – аксіологічний, культурологічний; на загальнонауковому рівні – системний, діяльнісний, середовищний, на конкретнонауковому рівні – компетентнісний, контекстний підходи.

З цих позицій магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови магістерського педагогічного процесу за визначеними стандартами та інноваційними технологіями.

Звідси – основними принципами магістерського педагогічного процесу є:

- неперервність;
- гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність;
- інноваційність;
- особистісне цілеутворення магістранта;
- вибір індивідуальної освітньої траєкторії;
- контекстне навчання;

- інтегративність;
- інформатизація педагогічної взаємодії;
- інтеграція навчальної, методичної та наукової роботи;
- продуктивність освіти;
- освітньо-особистісна рефлексія.

Слід зазначити, що деякі пріоритетні принципи магістерського педагогічного процесу не є раз і назавжди виробленою стратегією: кожному якісно новому етапу відповідає специфічний напрям і зміст, залежно від перспективи, в якій одні його компоненти зберігаються, а інші – відображають реальні зміни в педагогічному середовищі.

Проаналізуємо, наприклад, принцип особистісного цілеутворення. Як уже було зазначено, освіта кожного магістранта відбувається на основі його особистих навчальних цілей. Тому цей принцип спирається на глибинну якість людини – здібність постановки та досягнення цілей своєї діяльності. Відомий учений І.П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні рефлексів і називав акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя [3]. Беручи за основу цю позицію, ми поділяємо думку С.С. Вітвіцької [4, с. 222] і вважаємо, що принцип особистісного цілеутворення є провідним дидактичним принципом будь-якого особистісно орієнтованого типу навчання, який забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення магістрантом цілей свого професійного зростання та зобов'язує викладача допомогти йому у процесі формулювання і досягнення цих цілей.

Те саме стосується й принципу вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант, спираючись на власний попередній досвід педагогічної практики, має право на усвідомлений вибір основних компонентів своєї освіти: цілей, завдань, змісту, форм і методів навчання, особистісного темпу засвоєння змісту навчальних дисциплін, виконання передбачених індивідуальних завдань, застосування різних методів самоконтролю й оцінювання результатів. Для цього в процесі викладання дисциплін навчального плану необхідно забезпечити магістрантів програмами навчальних дисциплін, змістом їх нормативних та варіативних складових, передбачених вимог до компетенцій, що формуються у процесі вивчення теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань. Також, урахувавши період початку та закінчення викладання навчальної дисципліни, необхідно передбачити оптимальний графік вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних та індивідуальних завдань, складання проміжних і підсумкового форм контролю. Спираючись на цю інформацію, магістрант вибирає свій темп опанування навчальною дисципліною, таким чином, планує процес власної освіти та професійного зростання.

При підготовці та проведенні аудиторних занять необхідно надати магістранту право вибору та корекції цілей і завдань, способів їхнього досягнення, форм проведення заняття. Також необхідно забезпечити волевиявлення магістранта у виборі теми творчої роботи, її виконанні й захисті, заохотити власний

погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки та самооцінку. Отже, цей принцип орієнтує не тільки на правильне розташування магістрантом компонентів змісту освіти, що мають характер базових освітніх стандартів, а й на створення власних структурних елементів освітньої траєкторії.

Надання можливості творчого самовираження та вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічні умови його підготовки, які мають забезпечити доступ магістранта до змісту нормативної та варіативної частин навчального плану його підготовки, графіка вивчення всіх навчальних дисциплін, змісту їх теоретичного матеріалу, тем практичних аудиторних занять, змісту та термінів виконання індивідуальних завдань, форм і критеріїв самоконтролю, модульного та підсумкового контролю, вимог до підготовки та захисту курсових і магістерських робіт. Доступ до такої інформації дає магістранту можливість ознайомитись із запропонованою вищим навчальним закладом системою підготовки, сформулювати уявлення про необхідний обсяг навчальної роботи протягом семестру, спланувати свій час на виконання завдань та, найголовніше, скоректувати особистісні цілі й розробити індивідуальну траєкторію професійного навчання.

Такими організаційно-технологічними умовами є створення електронних навчально-методичних комплексів з усіх дисциплін навчального плану та розміщення їх у спеціальному електронному освітньому середовищі університету – на сайті підтримки навчальних програм.

Звідси – другий напрям модернізації професійної підготовки викладача вищої школи, який сприятиме реалізації першого напрямку, – *створення особливого інформаційно-професійного середовища для реалізації навчання студентів за індивідуальною траєкторією.*

Комплексне проектування підготовки викладачів та її методична реалізація в умовах створеної на базі платформи MOODLE віртуальної аудиторії Класичного приватного університету, де розміщуються електронні навчально-методичні комплекси з дисциплін (ЕНМКД), дає змогу суттєво удосконалити процес їхньої професійної підготовки.

Основними перевагами застосування системи електронної підтримки навчального процесу майбутніх викладачів є:

1) надання студентам повної інформації щодо їхньої професійної підготовки (графік навчального процесу та практичної підготовки; зміст навчального плану; форми підсумкового контролю; електронні навчальні матеріали з дисциплін: конспекти лекцій, електронні посібники, індивідуальні завдання з методичними рекомендаціями до їх виконання; методи проміжного контролю з дисциплін, критерії оцінювання за модулями та електронні журнали оцінювання досягнень студентів);

2) усунення дублювання змісту навчального матеріалу з різних дисциплін, контроль якості розробки ЕНМКД та якості засвоєння студентами окремих дисциплін (завідувачі випускових кафедр, директори інститутів, проректор з навчальної роботи мають доступ до ЕНМКД, аналізують зміст

навчальних матеріалів, своєчасно коректують зміст підготовки магістрантів, забезпечують контроль за ефективною діяльністю викладачів та студентів);

3) застосування міждисциплінарної кооперації в магістерській програмі (спрямованість змісту всіх дисциплін навчального плану на професійну підготовку, розгляд професійних ситуацій “під іншим кутом зору”, акцентування міжпредметних зв’язків, виконання міждисциплінарних проектів, проведення бінарних занять, розв’язання комплексних міждисциплінарних завдань при виконанні курсових та магістерських робіт);

4) надання студентам можливості вибору індивідуальної траєкторії засвоєння навчальних дисциплін (темпів та послідовності вивчення теоретичного матеріалу, виконання індивідуальних і контрольних завдань різного рівня складності); планування навчальної та наукової роботи у зручний час завдяки доступу до віртуальної аудиторії через Інтернет (для студентів заочної форми – планування навчання в міжсесійний період);

5) забезпечення викладачами педагогічного супроводу вивчення студентами навчальної дисципліни та комунікаційної взаємодії зі студентами та студентів між собою (онлайн-консультації, форуми, надсилання повідомлень через внутрішню електронну пошту віртуальної аудиторії).

У процесі навчання в такому середовищі, виконуючи індивідуальні завдання, магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст. Таким чином, ми не тільки надаємо студентам-магістрантам право вибору, а й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм для конструювання власної освіти з метою індивідуальної творчої самореалізації.

Засвоєння нормативної частини програми підготовки за допомогою системи електронної підтримки навчальних дисциплін дає можливість переходу на вищий рівень професійної підготовки магістрантів, який визначає третій напрям модернізації – *інтеграцію та міждисциплінарність професійної підготовки магістранта на основі метапредметного змісту освіти та контекстного професійного навчання*.

Виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання сприяє евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об’єктів. На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об’єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відбивають певні сфери реальної педагогічної дійсності [4, с. 224].

Цей напрям передбачає змістово-технологічну інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв’язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, що моделюють професійні ситуації міждисциплінарного застосування знань, розв’язання яких надає можливостей для саморозвитку та самореалізації особистості майбутнього викладача. Тут навчання орієнтоване не стільки на вивчення відомого, скільки на створення магістрантами власного освітнього продукту.

Висновки. Таким чином, основою модернізації професійної підготовки викладача вищої школи мають стати як світоглядні, так і нові методологічні орієнтації.

Загалом же наведені нами важливі напрями подальшого вдосконалення найважливіших орієнтацій модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури потрібно спрямовувати на те, “щоб не минуло формувало сучасний тип українця, а щоб сучасний українець був здатний формувати майбутнє” [5, с. 38], в основі якого лежить здатність і можливість творчого перетворення соціальної дійсності, проектування, організації і здійснення професійної діяльності, що припускає інваріантність вирішення завдань, багатокритеріальність контролю й оцінювання досягнутих результатів.

Список використаної літератури

1. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Дем'яненко Н.М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н.М. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 256–265.
3. Павлов І.П. Мозг и психика / І.П. Павлов. – М. : Изд-во МПСУ, МОДЭК, 2008. – С. 360.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
5. Костенко Л. Україна як жертва і чинник глобалізації катастроф / Л. Костенко // Освіта і управління. – 2004. – № 2. – С. 30–38.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Кравченко В.М. Основные направления модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы

В статье проанализированы основные направления модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. Сформулированы основные принципы магистерского педагогического процесса: непрерывности, личностного целеполагания магистранта, выбора индивидуальной образовательной траектории, интегративности и др. Определено, что принцип личностного целеполагания является ведущим дидактическим принципом любого личностно ориентированного типа обучения, обеспечивающего продуктивную образовательную деятельность и самореализацию магистрантов.

Ключевые слова: *направления модернизации, магистрант, преподаватель высшей школы, индивидуальная образовательная траектория, магистерский педагогический процесс.*

Kravchenko V. Main Directions of Modernizing Professional Training for Higher School Teachers

The article analyzes the main directions of modernizing professional training for higher school teachers under the conditions of Master's programme, in particular:

- *the development of future teacher's personal and professional potential, professional excellence and the pinnacle enhancement of his professional culture under social transformations;*
- *the formation of a specific information and professional environment for the implementation of training for students by an individual course;*
- *the integration and interdisciplinarity of a professional training for master's students in terms of meta-subject content of education and a contextual professional training.*

The research outlines the main principles of master's pedagogical process as follows: the continuity, master's student's personal target formation, the choice of an individual educational course, integrity etc. It singles out that the principle of personal target formation is the leading didactic principle for any person-centred type of training that provides master's students' efficient educational activity and self-realization.

The principle of choosing an individual educational course means that basing on his first-hand background experience a master's student carries the right to make a conscious choice of major components for his education: goals and objectives, a content, forms and methods for training, personal rate of learning the content of educational subjects, the employment of various methods for self-control and appraisal of results.

It is defined that organizational and technological conditions providing the choice and implementation of master's student's educational course is preparing electronic teaching materials of all curriculum courses and posting them on special electronic learning environment.

Key words: *directions of modernization, master's student, higher school teacher, individual educational course, master's pedagogical process*

СТАН РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТОК КЛАСИЧНОГО ПРИВАТНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Проаналізовано сучасний стан загального та репродуктивного здоров'я у студенток I–II курсів Класичного приватного університету. Виявлено недостатній рівень знань студентів із питань функції сім'ї, кохання, культури статевої поведінки, запобігання підліткової вагітності, профілактики венеричних хвороб, що передаються статевим шляхом. Запропоновано основні напрями роботи для покращення репродуктивного здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, репродукція, статева поведінка, статеві хвороби, статева культура.

В умовах гострої демографічної кризи в Україні стан репродуктивного здоров'я набуває особливого значення. Він є складником загального стану здоров'я нації, а також здоров'я молодого покоління, характеризує сучасний стан сексуальної культури та освіченості, рівень формування здорового способу життя молоді в регіонах України.

У сучасній науковій літературі чинники здоров'я населення оцінюються в різних контекстах, що виходять за межі медицини й охорони здоров'я, перебувають у центрі уваги науковців у різних галузях знань. Так, основи соціології здоров'я було закладено в працях Е. Дюркгейма [1] та М. Вебера [2], згодом розроблялися А. Барановим [3], К. Зубковою [4].

На основі результатів низки досліджень встановлено, що найбільше навантаження на репродуктивне здоров'я припадає на дітей і молодь, оскільки в цьому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда як на соматичному, так і на психічному рівнях, з формуванням усіх функціональних систем організму, зокрема й репродуктивної. Саме в цей період відбувається активний розвиток продуктивної сфери.

Тому зрозуміло, що одним з першочергових завдань є охорона здоров'я дівчини – майбутньої матері. Погіршення з року в рік сучасного стану здоров'я молоді зумовлене не тільки низьким економічним розвитком сім'ї, а й фізичним і психічним навантаженням, появою стресових ситуацій та іншими чинниками.

Провідну роль відіграють і виявлені ознаки кризових явищ у соціальних та духовних сферах підлітків та молоді, наявність і поширення шкідливих звичок, вільне ставлення до шлюбу, недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення, високий рівень штучного переривання вагітності. Для кращого розуміння ситуації цікавими є соціологічні дослідження [5, с. 117; 6, с. 114], у яких констатовано зниження середнього віку початку статевого життя, наявність суїцидального досвіду в групі віком 14–17 років. Серед мотивів початку статевого життя найчастіше виявляють кохання, цікавість, прагнення бути дорослою, випадковість, наполегливість партнера, насильство, стан

алкогольного чи наркотичного сп'яніння. Приблизно 40% дівчат використовують контрацептивні засоби постійно, 15% – час від часу, 35% – ніколи.

З приводу побоювання зараження інфекціями, що передаються статевим шляхом, 18–20% дівчат звертаються по пораду до друзів. Значна частка дівчат практикує незахищений секс, майже кожна четверта дівчина з тих, які мали статеві стосунки, під час останнього статевого акту не користувалась презервативом.

У демократичних країнах визнають і гарантують репродуктивні права населення. Громадянин має право вирішувати питання про те, коли мати дітей, скільки і з яким інтервалом, а також має право на доступ до інформації, освіти й засобів, які дають можливість реалізувати це право. Збереження репродуктивного здоров'я молоді є одним з основних завдань керівництва будь-якої сучасної розвинутої країни.

Проте теми здоров'я та комунікації з приводу репродуктивного здоров'я молоді залишаються недостатньо дослідженими у вітчизняній науці. Особливо пильну увагу слід приділяти розробленню та реалізації усвідомленого ставлення молоді до збереження репродуктивного здоров'я, безпечної сексуальної поведінки, профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом, та ВІЛ/СНІД.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан репродуктивного здоров'я студенток Класичного приватного університету, розробити комплексну систему заходів, спрямованих на формування усвідомленого ставлення молоді до репродуктивного здоров'я.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівень розповсюдженості захворювань і різних порушень діяльності репродуктивних органів.
2. Визначити рівень дотримання здорового способу життя у студенток I–II курсів Класичного приватного університету.

Об'єкт дослідження – сфера репродуктивної поведінки студенток.

Предмет дослідження – репродуктивний стан здоров'я.

Методи дослідження. Стан здоров'я проаналізовано за медичними картками та результатами щорічних профілактичних оглядів і диспансерних спостережень. Дотримання норм здорового способу життя проаналізовано методом соціологічного опитування за спеціально розробленими анкетами, які містили систему запитань, спрямованих на виявлення ставлення до фізичної культури і спорту, раціонального харчування, відпочинку, дотримання режиму дня, розповсюдження шкідливих звичок, рівень обізнаності студентів щодо репродуктивного здоров'я та родинно-шлюбних відносин. У дослідженнях узяли участь 156 студенток I–II курсів. Середній вік респондентів – 17–20 років.

Для дослідження стану загального та репродуктивного здоров'я у студенток I–II курсів Класичного приватного університету було проведено анкетування.

На період вступу до вищого навчального закладу, а також під час навчання багато студентів перенесли різні захворювання. Найчастіше хворіли на грип та гострі респіраторні захворювання (понад 40%), вітряну віспу

(34%), краснуху (10%), пневмонію (7%), тонзиліт (11%), бронхіт (7,7%), епідпаротит (3,2%), отит (2,6%), скарлатину (2%), гепатит (3%), кашлюк та кір ($\geq 1\%$). У 2% спостерігались різні алергічні вияви.

У результаті профілактичних оглядів лікарем-гінекологом у 22,5% студенток виявлено різну патологію репродуктивних органів. Запалення статевих органів виявлено у 14% оглянутих, захворювання шийки матки – у 21 особи, в тому числі 8 ерозій, піхви – у 28%.

Доброякісні пухлини яєчників діагностовано у 4 студенток, порушення менструально-оворіального циклу – у 19. Із захворювань, що передаються статевим шляхом, діагностовано 1 випадок хламідіозу, 3 – трихомоніазу, 6 – уреплазмозу.

За результатами гінекологічного огляду 60% студенток I–II курсів живуть статевим життям.

Соціологічне дослідження рівня обізнаності студентів щодо репродуктивного здоров'я виявило, що початок менструального циклу у 23,7% осіб настав у віці 10–12 років, у 65% – в 13–14 років, пізніше ніж у 14 років – у 11%.

На питання, чи мали статевий контакт, ствердно відповіли 61% опитаних.

Кількість статевих партнерів з початку статевого життя у 5% студенток становила від 3 до 5 осіб і більше. У 56% осіб, які живуть статевим життям, в окреслюваний період є постійний партнер; 34% студенток статевим життям живуть не регулярно, 25% – регулярно.

Тільки 2 особи, які живуть статевим життям, констатували перенесення інфекцій, що передаються статевим шляхом (1 – хламідіоз і 1 – уреплазма). Водночас 16 осіб констатували загальні захворювання статевих органів, 13 – мають порушення оворіально-менструального циклу.

Понад 74% студентів обізнані щодо сучасних методів контрацепції, найчастіше використовують презервативи, гормональні методи, ознайомлені з хворобами, що передаються статевим шляхом, знають про шкідливі наслідки абортів, особливо за першої вагітності.

Водночас близько 10% обстежених схвалюють сексуальну свободу. Серед опитаних 91% достатньо обізнані з проблеми розповсюдження ВІЛ/СНІД, знають шляхи передавання, заходи запобігання захворюванню; 10% не можуть чітко відповісти на питання про відмінність ВІЛ і СНІД-уражених, 4% вважають, що інфекція може передаватися через постільну й натільну білизну, посуд, їжу. Серед основних заходів запобігання інфікуванню ВІЛ-інфекцією деякі студенти називають дотримання норм особистої гігієни, не контактувати з ВІЛ-інфікованими дітьми, не вживати наркотики, не мати численних статевих партнерів, вести здоровий спосіб життя.

На формування репродуктивного здоров'я суттєво впливає дотримання здорового способу життя; анкетування студенток виявило, що тільки 11% виконують ранкову гімнастику щодня, решта недостатньо займаються фізичною культурою і спортом. Харчуються регулярно 3–4 рази на добу з уживанням гарячої їжі тільки 30%. Продукти харчування, які вживають студенти, не відрізняються високим рівнем корисності та якості. Тільки половина обсте-

жених регулярно споживають овочі та фрукти. Перебуваючи 7–8 годин у навчальному закладі, вони харчуються у кращому разі тільки бутербродами, що неодмінно позначається на здоров'ї.

Уже після закінчення загальноосвітньої школи 10% дівчат мають звичку до паління. Під час навчання у вищих навчальних закладах палять 22%. Про шкідливий вплив тютюнопаління студенти знають достатньо, але не вважають, що сигарети можуть завдати їм будь-якої реальної шкоди, більшість палить “за компанію”.

За результатами нашого опитування, понад 54,6% студенток уживають алкоголь, 22,7% спробували його до 16 років, причому 5,4% уживають спиртне частіше, ніж раз на тиждень (рис. 1).

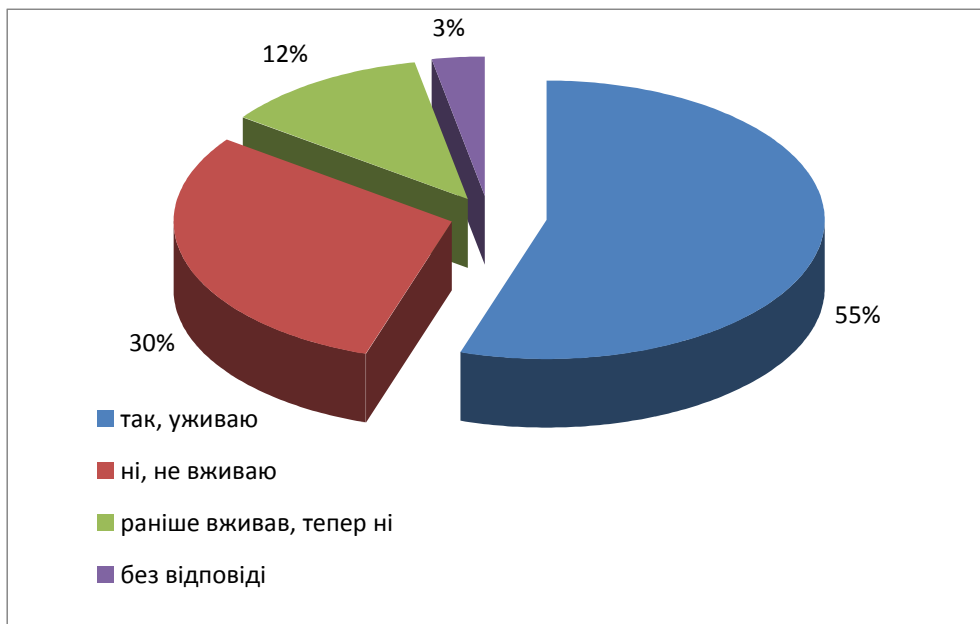


Рис. 1. Рівень уживання алкогольних напоїв

Більшість опитаних вважає, що алкоголь шкідливий для них, впливає на репродуктивне здоров'я. Особливо небезпечне вживання алкоголю в період зачаття й вагітності. Частіше вживають вино (35%), слабоалкогольні коктейлі (18,1%), пиво (17,6%).

Психоактивні речовини й наркотики вживає порівняно незначна частина студенток (близько 2%), причому всі зазначили, що це було раніше, а тепер кинули.

Проведені дослідження свідчать, що сучасний стан здоров'я молоді зумовлений не тільки низьким економічним рівнем сім'ї, фізичним і психологічним навантаженням, наявністю стресових ситуацій, а й іншими чинниками.

Провідну роль відіграють поширення шкідливих звичок, недостатній рівень загальної та репродуктивної культури, трансформація репродуктивної поведінки, що призводить до збільшення захворювань, які передаються статевим шляхом, незапланованої вагітності.

Потребує уваги те, що більшість чинників недотримання здорового способу життя сформувалась ще під час навчання в загальноосвітній школі. Учні мало контактують з батьками, особливо з питань репродуктивного здоров'я. Мало уваги в школі звертають на анатомо-фізіологічні особливості організму дівчат, недостатньо ґрунтовно розглядають такі важливі питання, як дружба, кохання, сексуальні стосунки, функції сім'ї, культура статевої поведінки, запобігання підлітковій вагітності, профілактика венеричних хвороб та ВІЛ/СНІД.

Основними джерелами інформації стосовно статевого життя та контрацепції є друзі (22–25%), засоби масової інформації (46–50%), поради фахівців 32–10% (рис. 2).

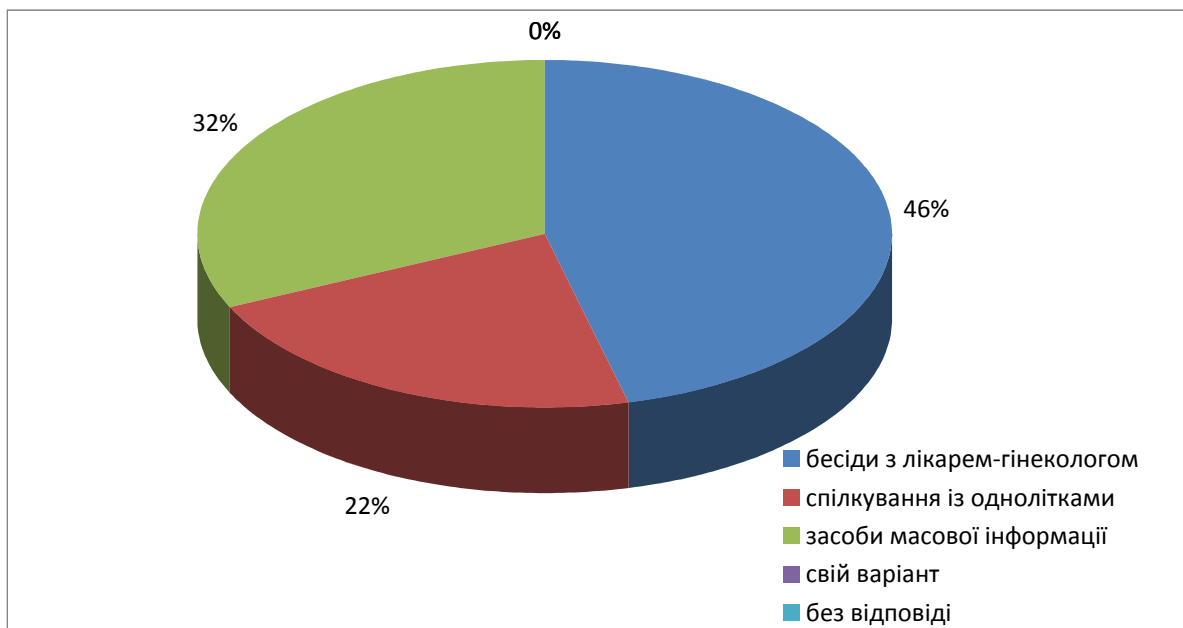


Рис. 2. Джерела інформації щодо репродуктивного здоров'я

Висновки:

1. Демократизація поглядів на статево поведінку та сексуальність людини, “еротизація” свідомості підлітків через засоби масової інформації, рекламу, сексуально орієнтований асортимент розваг, пропонованих у популярних місцях відпочинку молоді, є чинниками, які призвели до втрати молоддю моральних орієнтирів, деформації сексуальної поведінки, що спричинило різке погіршення репродуктивного здоров'я нації.

2. Для покращення демографічної ситуації в державі, збереження репродуктивного здоров'я населення потрібно чимало зусиль. Задля збереження репродуктивного здоров'я у загальноосвітніх навчальних закладах потрібно формувати в дітей прагнення бути здоровими та забезпечувати засвоєння ними системи знань, практичних умінь та навичок здорового способу життя й безпечної поведінки, зміцнення морального, етичного та фізичного здоров'я учнів, прищеплення гуманних та доброзичливих стосунків між дітьми, залучати батьків до утвердження принципів здорового способу життя.

3. Перший рік навчання студентів у ВНЗ супроводжується суттєвим зламом попереднього стереотипу життя, що призводить до погіршення здоров'я, схильності до шкідливих звичок [7]. У сучасних умовах не може йтися про обмеження навчального навантаження, тому актуальною необхідністю є навчити студентів дотримуватись норм здорового способу життя, сформувати особисту культуру здоров'я, запобігти відхиленням у статевій свідомості та поведінці дівчат. Варто розглядати такі питання, як безпечний секс, підготовка молоді до створення сім'ї, гармонійні стосунки з особами протилежної статі, наслідки раннього початку статевого життя, підліткової вагітності, інфекційні захворювання, що передаються статевим шляхом, ВІЛ/СНІД.

4. Основні напрями формування системи культури репродуктивного здоров'я на сучасному етапі потребують подальшого розроблення теоретико-методологічних засад, посилення оздоровчого й культурного підходів у навчально-виховному процесі.

Список використаної літератури

1. Дюркгейм Е. Социология. Ее предмет, метод, назначение / Е. Дюркгейм. – М., 1995. – 391 с.
2. Вебер М. Исследования по методологии наук / М. Вебер. – М. : ИНИОН, 1980. – 202 с.
3. Баранов А.А. Половое воспитание и сексуальное образование необходимы / А.А. Баранов, А.Б. Санников // Врач. – 2002. – № 3. – С. 40–41.
4. Зубкова К. Охрана репродуктивного здоровья девочек и девушек-подростков на амбулаторно-поликлиническом этапе / К. Зубкова, Т. Глыбина, Л. Чичерин // Врач. – 2002. – № 5 – С. 21–22.
5. Горбенко О.В. Залежність прихильності сучасної молоді до контрацепції / О.В. Горбенко // Медико-соціальні проблеми сім'ї. – 2006. – Т.11. – № 3. – С. 116–118.
6. Картавцев Р.В. Поведение подростков как фактор риска заражения болезнями, передающимися половым путем / Р.В. Картавцев, Г.А. Слабкий // Медико-соціальні проблеми сім'ї. – 2004. – Т. 9. – № 3. – С. 111–116.
7. Меліков О.Я. Проблеми здоров'я та здорового способу життя у студентів педагогічного університету / О.Я. Меліков, А.П. Афонін, Л.А. Шумлянський, В.В. Кравченко, Л.В. Лукаш // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 35–37.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2014.

Лепехина И.А. Состояние репродуктивного здоровья студенток Классического частного университета

Проанализировано современное состояние общего и репродуктивного здоровья у студенток I–II курсов Классического частного университета. Выявлен недостаточный уровень знаний студентов по вопросам функции семьи, любви, культуры полового поведения, предотвращения подростковой беременности, профилактики венерических заболеваний, передающихся половым путем. Предложены основные направления работы для улучшения репродуктивного здоровья.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый способ жизни, репродукция, половое поведение, заболевания половых органов, половая культура.*

Lepyokhina I. The State of female students' reproductive health of Classic private university

The analysis of the general and reproductive health current state of the I-II course female students of Classic private university. There was revealed an insufficient level of students' knowledge on the matters of the family's role, love, culture of sexual behavior, prevention of

teenage pregnancy, the precaution of sexually transmitted diseases and infections. The basic directions of work to improve reproductive health were proposed. Health were analyzed medical records and the results of annual preventive medical examinations and regular observations. Compliance healthy lifestyle were analyzed by method of social survey on specifically designed questionnaires, which contained a list of questions aimed at identifying the relationship to physical culture and sports, nutrition, rest, keeping the regime of the day, the spread of harmful habits, level of awareness of students on reproductive health and family relations.

Based on the results of several studies found that the maximum load on reproductive health accounts for children and the young, because in this age of rapid development of the individual as in the somatic and psychic levels, with the formation of all functional systems of the body including reproductive. During this period, there is an active development of the productive sphere and formation of the basis.

So it is clear that one of the primary tasks is to protect the health of the girl - the future mother. Worsening from year to year present state of health of young people is due not only to low economic development of the family, and physical and mental stress, the advent of stress and other factors.

Key words: *health, healthy lifestyle, reproduction, sexual behavior, sexual diseases, sexual culture.*

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРЕД'ЯВЛЕННЯ ФАХОВИХ ТЕРМІНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ РОБОТИ З ІНШОМОВНОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ У ВТНЗ

У статті проаналізовано чинники, що впливають на пред'явлення термінів у процесі презентації на початковому етапі роботи з іншомовними термінами у ВТНЗ.

Ключові слова: термін, англомовний, пред'явлення, презентація, іноземна мова, ВТНЗ.

Професійна компетентність майбутніх фахівців формується на заняттях з іноземної мови як мови спеціальності (English for Occupational Purposes), коли ставиться завдання формування навичок іншомовного професійно орієнтованого спілкування в міжнародному середовищі, підготовки інженерів, конструкторів, дослідників, які вільно володіють іноземними мовами, що дає їм змогу швидко знайомитися з найновішими тенденціями в розвитку науки і техніки, встановлювати професійний контакт, підвищувати свій професійний рівень. Необхідною передумовою такого спілкування є володіння термінологічною лексикою як рідною, так й іноземними мовами, оскільки є основою професійно орієнтованої іншомовної комунікації, отримання і передачі професійно орієнтованої інформації. Отже, ефективність засвоєння термінів впливає на ефективність усіх видів професійно орієнтованої іншомовної діяльності, тому її підвищення заслуговує на особливу увагу.

Теоретичні і практичні питання розробки методики навчання студентів ВТНЗ професійного мовлення ще не знайшли свого належного вирішення в повному обсязі. Потребують доопрацювання питання організації роботи студентів з термінологічною лексикою у процесі профільно-орієнтованого навчання, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Основні аспекти формування іншомовної лексичної компетенції досліджені багатьма дослідниками (В. Артемов, І. Берман, Н. Вишнякова, Ю. Гнаткевич, О. Тарнопольський, С. Шатілов, Р. Елліс, Д. Гарднер, М. Льюїс, Л. Тейлор та ін.), аспекти формування професійного функціонального мовлення і в зв'язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук вивчали Л. Барановська, В. Берегова, Г. Бондаренко, Н. Бородіна, С. Вдовцова, Л. Головата та ін., але до сьогодні деякі аспекти цієї проблеми залишаються відкритими. Зокрема, необхідно вирішити питання щодо навчання студентів розуміння незнайомих термінів, представлених різними структурними типами і характерних для конкретної підмови спеціальності.

Мета статті – розглянути чинники, що впливають на пред'явлення термінів у процесі презентації на початковому етапі роботи з іншомовними лексичними одиницями у ВТНЗ, на прикладі англомовної вузькоспеціальної термінології, що стосується машин і устаткування для будівництва, експлуа-

тації та ремонту автомобільних доріг і споруд (далі – терміни БДМ – будівельно-дорожні машини). Під пред’явленням термінів ми розуміємо тільки етап “введення”, тобто найбільш ефективно, стисле за часом та методичними засобами перше знайомство з ними.

Проблема ускладнюється тим, що, з одного боку, існує велика кількість та розгалуженість термінів БДМ, а з іншого – відсутні англо-українські або українсько-англійські словники для підмови цієї галузі машинобудування, тільки частина термінологічної лексики включена в технічні та політехнічні словники, які оновлюються рідко і не представляють багатьох сучасних галузей знань. Вивчення чинників, які впливають на пред’явлення термінів у процесі презентації на початковому етапі роботи з іншомовними термінами у ВТНЗ, позначиться на створенні ефективної системи презентації технічних термінів в умовах відсутності спеціальних словників.

На початковому етапі роботи з термінологічною лексикою (презентація) викладач іноземної мови стикається водночас з низкою проблем. По-перше, це недостатня кількість, застарілість або відсутність – як у разі з термінологією БДМ – спеціальних словників як на паперових носіях, так і на електронних. По-друге, іноземна мова професійного спрямування викладається, згідно із стандартами, на I–II курсах, коли студенти мають дуже розпливчате уявлення про майбутню професію, вивчають, окрім гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) та загальнопрофесійної підготовки (фізика, вища математика, хімія, інформатика, теоретична механіка тощо). Це означає, що рівень володіння студентами спеціальною термінологією навіть рідної мови невисокий. Не можна не враховувати й той сумний факт, що загальнокультурний рівень багатьох студентів, їх ерудиція невисокі. Отже, відсутність спеціальних словників та низька професійна компетентність студентів ускладнюють засвоєння іншомовних термінів у процесі викладання професійно орієнтованої іноземної мови у ВТНЗ.

За твердженням В. Борщовецької, “від рівня сприйняття лексичної одиниці залежить міцність і довготривалість утримання її в пам’яті” [4, с. 23], тому необхідно розглянути чинники, від яких залежить сприйняття термінів. Слід пам’ятати, що розумові дії формуються поступово, що “продуктивність і стійкість запам’ятовування визначаються видом діяльності, який виконується з матеріалом” [11, с. 95–96].

Існує, як відомо, три типи мислення: а) наочно-дійове; б) чуттєво-образне або наочно-образне; в) раціонально-логічне (абстрактне), яке, у свою чергу, поділяється на поняттєве (словесно-логічне) та технічне (практично-дійове) (Л. Виготський [5, с. 6–361], П. Гальперін [6], О. Леонт’єв [9, с. 72–92, 136–165], П. М’ясоїд [10, с. 299–317]).

Наочно-дійове мислення спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій з предметами [10, с. 307] і є необхідним тоді, коли найефективніше розв’язання завдання пов’язане із застосуванням предметно-практичних процедур. Воно притаманне представникам

професій, які потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад конструкторам, винахідникам.

Роль наочно-образного мислення в чуттєвому пізнанні процесу мислення яскраво описав С. Рубінштейн: “У тих випадках, коли мислення здійснюється переважно не у формі мовлення у специфічному сенсі слова, а у формі образів, ці образи по суті виконують у мисленні функцію мовлення... Оскільки можна сказати, що мислення взагалі неможливе без мовлення, його смисловий зміст завжди має чуттєвого носія...” [12, с. 416].

Абстрактне мислення оперує абстрактними образами – поняттями, судженнями, теоріями. Між цими образами і предметами, а також між ними й чуттєвими образами наочної схожості не існує. Чуттєво у свідомості суб'єкта є не образ предмета, а образ знака, точніше, предмета, який виконує функцію знака (наприклад, акустичний, звуковий образ слова). Індивід не сприймає ніякої наочної схожості між образами знака й чуттєвим образом предмета. Абстрактний образ – це складна ієрархічна система з багатьма ярусами, між якими наявні різноманітні відношення типу *рід – вид, вид – підвид* тощо. Поняття невисокого рівня спільності не втрачають свого зв'язку з чуттєвими образами. Це значить, що індивід може звернутися до образів, якщо цього потребує пізнавальна ситуація професійного спілкування, тобто якщо операція нерозв'язна при оперуванні тільки абстракціями, то вона вирішується шляхом залучення наочних образів. У цій безперервній взаємодії між чуттєвим і логічним рівнями полягає раціональний зміст відомої філософської тези про те, що думки без споглядання пусті, а споглядання без понять сліпі [14, с. 8].

Однак знаки (мовні знаки, слова і їх різні сполучення) на абстрактному рівні мислення утворюють не тільки зовнішню оболонку образу. “У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане у певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, зумовлену певною потребою, яка, у свою чергу, породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини” [13, с. 78].

Технічне (практично-дійове) мислення більш притаманне представникам технічних професій. Специфіка професійного мислення таких фахівців полягає в тому, що їм легше створити новий продукт (машину, проект, програму), ніж підібрати потрібні слова та вирази, висловити думку доречними мовленнєвими засобами. Тобто вони мають проблеми з використанням мовленнєвих засобів передавання потрібної думки у процесі професійного спілкування навіть рідною мовою [3, с. 328].

Проведені Б. Ананьєвим [1; 2] дослідження виявили, що для студентів віком 17–21 років провідним є логічне мислення та узагальнення на словесному матеріалі. У молоді віком 17–19 років найбільш сталим є вербально-логічне мислення, яке сприяє концентрації уваги, воно тісніше пов'язане з образним мисленням. Образне мислення є найбільш низьким у 18-річній молоді [1; 2]. Урахування цих пізнавальних процесів важливе для організації ефективної навчальної діяльності.

Розглянувши суб'єкт дослідження – реципієнта процесу пред'явлення термінологічної лексики – студентів, звернемося до об'єкта – термінів БДМ. Проведений І. Дроздовою [7, с. 65–66] аналіз головних особливостей фахових мов, визначених у працях Т. Кияка, Д. Лотте, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, Т. Панько, В. Сухопар, свідчить, що вони характеризуються специфічним словниковим складом – певним набором та частотністю використання загальномовних засобів і термінів як показником фахової належності, межі між фаховою і загальноповживаною мовами нечіткі; фахові мови впорядковані як горизонтально, оскільки утворюють терміносистеми, так і вертикально, відповідно до комунікативних вимог (науково-теоретичний, фахово-практичний та позафаховий шар); фахові мови є відкритими, динамічними системами, які постійно розвиваються; вони характеризуються, поряд із вербальними елементами, високим вмістом позавербальних засобів (символів, аббревіатур, діаграм, схем) [8, с. 297, 340]. Основною одиницею інформації в процесі навчання є текст, тому термінологічна лексика засвоюється, насамперед, через роботу з професійно орієнтованими текстами. Цей аналіз доводить надзвичайну важливість коректного відбору професійно орієнтованих текстів як джерела термінів та самих термінів з урахуванням не тільки вікових змін мислення, а й рівня професійної компетенції студентів. Отже, на початковому етапі роботи з термінами доцільно використовувати лише базову інформацію та, відповідно, відпрацьовувати лише найбільш уживані терміни, які відбивають сучасний стан певної науки або технічної галузі.

Терміни БДМ можна класифікувати на вузькоспеціальні (*digging depth* – глибина копання); загальнонаукові і загальнотехнічні терміни, які належать науковому стилю мови в цілому (*frequency* – частота); терміни суміжних галузей (*wear resistant* – зносостійкий).

Вузькоспеціальні терміни, у свою чергу, можна класифікувати на такі: типи дорожньо-будівельної техніки за їх застосуванням (*earthmoving equipment* – землерийно-транспортні машини); типи і види машин і обладнання (*excavator* – екскаватор); системи машини (*fuel system* – паливна система); вузли, агрегати, деталі й елементи конструкції (*drawbar* – тягово-зчіпний пристрій); робоче і навісне обладнання, робочі органи, які використовуються на машинах (*blade* – відвал); прилади і пристрої управління, контролю, інформації (*fingertip control* – сенсорне управління); операції, які виконують машини та обладнання (*digging* – виймання ґрунту); характеристики машин і обладнання, показники дій, які вони виконують (*loading height* – висота навантаження); технології виробництва робіт (*soilstabilization* – стабілізація ґрунту); матеріали (*forgedsteel* – кована сталь; *dirt* – ґрунт); процеси і явища, що відбуваються в машинах та обладнанні (*stiffness* – жорсткість конструкції); характеристики процесів і явищ, що відбуваються в машинах та обладнанні (*ridequality* – якість ходу); одиниці вимірювання (*kilopascals*; *Newtonmetres*); аббревіатури (*ROPS*).

Для кожної спеціальності можна виділити низку ситуацій, характерних для конкретної науки. Зрозуміло, що знайомство з дорожньо-будівельною те-

хнікою має розпочатися з визначення-опису предметів (типів техніки, базових машин та обладнання, конструкційних матеріалів) та опису процесів і явищ, які цим предметам притаманні (операції, які виконують машини й обладнання; фізичні, хімічні та інші найбільш типові процеси та явища, що відбуваються в машинах та обладнанні).

Запам'ятовування терміна на початковому етапі навчання пов'язане з його розпізнаванням, яке здійснюється ефективно, якщо об'єкти розпізнавання (терміни) задані набором ознак (узагальнених моделей термінів), відомі певна кількість еталонних об'єктів (набір структурних типів термінів) та опис об'єкта (розгляд словотворчої структури та структури словотворчого гнізда терміноодиниць, вплив афіксів на семантику еталонного об'єкта, його словозмінні та несловозмінні категорії, можливість зв'язку з іншими об'єктами) [11, с. 42]. Важливо, щоб студенти усвідомлювали терміни в контексті, сприймали та правильно запам'ятовували звукові і графічні образи термінів.

Що стосується морфологічної структури термінів-слів, вони можуть бути іменниками, дієсловами, прикметниками. Серед складених термінів та термінологічних поєднань різного квантативного складу доцільно віддавати перевагу термінам двослівним, тому що багатокомпонентні терміни, як правило, визначають складніші предмети, поняття та процеси та не відповідають рівню професійної компетенції студентів I–II курсів. Основними типами англійських двослівних термінів є атрибутивні словосполучення з іменником у функції препозитивного визначення: N+N (*bulldoze rblade*), атрибутивні термінологічні поєднання з прикметником A+N (*hydraulic pump*) або дієприкметником P-I/P-II+N (*earthmoving jobs*) у функції препозитивного визначення. Окрім відпрацювання спеціальних термінів, доцільно також зосередити практичну роботу на найбільш уживаних загальнонаукових і загальнотехнічних термінах.

Висновки. На пред'явлення іншомовних термінів під час презентації у процесі викладання професійно орієнтованої іноземної мови у ВТНЗ на початковому етапі роботи з іншомовними термінами впливають такі чинники. Для студентів I–II курсів навчальний матеріал має бути вербально-логічним, засвоєння його студентами здійснюється за допомогою зорових опор. Доцільно відпрацьовувати лише базові, найбільш уживані вузькоспеціальні, загальнонаукові та загальнотехнічні терміни, які відбивають сучасний стан певної науки або технічної галузі й використовуються для визначення-опису предметів та опису процесів і явищ, які цим предметам притаманні. Такі терміни повинні складатися з термінів-слів (іменників, дієслів, прикметників) та двослівних термінів (атрибутивні словосполучення з іменником, прикметником або дієприкметником у функції препозитивного визначення). Для пред'явлення іншомовних термінів доцільно використовувати, де це виправдано, позавербальні засоби (символи, аббревіатури, діаграми, схеми).

Засвоєння термінів ускладнюється відсутністю спеціальних словників, створення яких уявляється перспективним напрямом діяльності з підвищення ефективності навчання професійно орієнтованої мови у ВТНЗ.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б.Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
2. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б.Г. Ананьев. – М. : Знание, 1972. – 32 с.
3. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Борщовецька В.Д. Етапи навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням їх когнітивних стратегій / В.Д. Борщовецька // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – 2002. – № 5. – С. 188.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 1982. – 432 с.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
7. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І.П. Дроздова ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
8. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учеб. пособ. / Т.Р. Кияк. – К. : УМКВО, 1989. – 103 с.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
10. М’ясоїд П.А. Загальна психологія : навч. посіб. / П.А. М’ясоїд. – 4-е вид., стереотип. – К. : Вища школа, 2005. – С. 299–317.
11. Онуфриенко Г.С. Термины как важнейшая специфическая единица обучающей системы во ВТУЗе / Г.С. Онуфриенко, В.П. Зотова // Методика преподавания русского языка в ВУЗе. – 1996. – № 1. – С. 42–45.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – 706 с.
13. Сорокин Ю.А. Теория и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1979. – 327 с.
14. Шалютин С.М. Язык и мышление / С.М. Шалютин. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2014.

Литвиненко О.В. Факторы, влияющие на предъявление профессиональных терминов на начальном этапе работы с иноязычной терминологией во ВТУЗ

В статье анализируются факторы, влияющие на предъявление терминов в процессе презентации на начальном этапе работы с англоязычными терминами на занятиях по иностранному языку во ВТУЗ.

Ключевые слова: *термин, англоязычный, предъявление, презентация, иностранный язык, ВТУЗ.*

Litvinenko O. Factors affecting the presentation of professional terms at the initial stage of work with foreign-language terminology of higher engineering institution

The article analyzes factors that affect introducing engineering terms during their presentation at the initial stage of working with at engineering universities on the example of English terminology relating to heavy construction equipment. Professional competence of specialists-to-be is also formed when studying English for Specific Purposes for them to obtain information about state-of-the-art developments in their field and to maintain professional contacts in the international environment. A pre-requisite for receiving and sending professionally-oriented information is mastering terms in both native and foreign languages. Here presentation is understood as the most efficient and succinct way of introducing terms. The

efficiency of learning terms affects developing all types of communicative skills in a foreign language; therefore ways to increase the efficiency is worth special attention.

This process is affected by a number of factors. Memorizing terms at the initial stage of learning English for Special Purposes is closely linked with their recognition which becomes effective when terms feature a set of signs, their morphological structure has been described, a certain number of templates have been identified etc.

The educational material for first- and second year students should be verbal and logical, and visual supports make learning terms more efficient and time-saving. Only basic, most widely used special terms that describe modern machines and equipment, machine systems, working tools and attachments, processes that take place in machines, working tools and attachments, their characteristics and properties, abbreviations etc. are practical to introduce and study. Such terms can be single words (nouns, verbs, adjectives) or two-word terms (attributive word-combinations). Besides, a large number of general scientific and general engineering terms are required for communication. It is important that students should learn terms in the context, correctly memorizing the way these terms are written and pronounced. Non-verbal means (symbols, diagrams, schematics etc.) are also beneficial for introducing engineering terms during their presentation.

Learning terms is negatively influenced by the absence of special English- Ukrainian or Ukrainian-English dictionaries on heavy construction equipment. Technical and poly-technical dictionaries include very few terms. Another negative factor is vast terminology used in this field. The fact that, according to the curriculum, first- and second year engineering students have vague ideas about their future profession as they study natural, social sciences, the humanities and general engineering subjects, does not contribute to efficient learning.

Identification of factors that affect introducing engineering terminology contributes to creating an efficient system of presenting terms under conditions of absence of special dictionaries.

Key words: *term, English, submission, presentation, higher engineering institution.*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ ВНЗ

У статті розглянуто підходи до формування навичок академічного письма на заняттях з англійської мови в медичному ВНЗ. На шляху євроінтеграції України питання набуває нової значущості, оскільки ці навички є потужним інтелектуальним знаряддям самостійного вивчення та аналізу досягнень зарубіжної медичної науки. У статті визначено етапи формування навичок: володіння технікою швидкого читання, визначення ключових слів та ідей, аналіз візуальних маркерів, оформлення результатів аналізу інформації у вигляді конспекту, реферату та анотації.

Ключові слова: академічне письмо, наукова обробка тексту, анотація, реферат, конспект.

Питання щодо змісту поняття “академічне письмо” та способів формування навичок цього виду самостійної діяльності студентів багаторазово опинялися в центрі уваги українських [2; 5–7] та зарубіжних методистів [1; 3; 4; 7; 9; 10]. Проте в контексті “Загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти” зазначена проблема знову набуває актуальності, враховуючи те, що нормативний документ з розробки програм для вищих мовних та немовних навчальних закладів акцентує на вмотивованому залученні студентів до вивчення іноземних мов та їх постійного навчання протягом усього життя.

Мета статті – визначити поняття “академічне письмо” та його різновиди, встановити послідовність та особливості формування навичок академічного письма в немовному ВНЗ.

Як зауважує В.І. Лутовинова, в інформаційній сфері функціонують первинні (науковий звіт, стаття, монографія, підручник), вторинні (анотація, реферат, огляд, фактографічна довідка) та змішані документи (аналітичні та прогностичні огляди) [5, с. 16]. Поняття “академічне письмо” певною мірою є калькою з англійського “scientific writing” [10], проте воно вже добре вкорінилося в глосарії української науки. Зарубіжні дослідники визначають “академічне письмо” як чотири “П”: персональний продукт, процес та практика [9, с. 12]. Науковий текст розглядають як продукт, практику письма – як тривалий індивідуальний досвід, а процес написання – як безпосередню роботу “пером на папері” або клавішами на клавіатурі. Утім, як зазначає Н.І. Колесникова, єднальною ланкою цієї системи є саме слово “персональний”, тобто особистий, індивідуальний [4, с. 134].

Викладання академічного письма в немовному ВНЗ передбачає, насамперед, оволодіння студентами індивідуальними навичками перекладу, складання рефератів, повідомлень, анотацій, підготовки доповідей, обґрунтування власних наукових досліджень тощо. Ще до того моменту, коли студент перейде до власне письмової діяльності, він має засвоїти навички академічного чи-

тання, тобто читання з освітньою метою. Залежно від практичної мети читання може бути ознайомчим, поглибленим і перекладацько-реферативним.

Опрацювання текстів має сприяти формуванню в студентів досвіду так званого “гнучкого” читання, при якому стратегія змінюється відповідно до змін завдань читання: на початковому етапі необхідно отримати інформацію з текстового джерела, на наступному – дослідити та переробити її для подальшого наукового пошуку.

Головне завдання викладача на початковому етапі навчання іноземної мови полягає в тому, щоб навчити студента швидко “схоплювати” загальний зміст практично будь-якого досліджуваного тексту. Викладач пояснює студентам різницю між різними видами читання вчить їх самостійно обирати тип читання та використовувати окремі види читання або поєднувати їх відповідно до мети. Першочергового значення надають розвитку навичок швидкісного читання. Мовні завдання виконують у повному обсязі лише на початковому етапі, під час подальшого опрацювання текстів студент повинен самостійно засвоїти максимум текстової інформації (не менше ніж 70%). Успіх першого наближення до тексту багато в чому залежить від словникового запасу, а також від уміння студента вдумливо й швидко аналізувати лексику, з’ясовувати значення слів за контекстом. Тому на цьому етапі важливо приділяти увагу способам визначення контекстуального значення слів і словосполучень. Значну роль відіграють і завдання, спрямовані на аналіз граматичної структури тексту: фразеології, речень, абзаців, визначення зв’язків між різними структурними одиницями тексту. Під час розгляду частотних для медичної літератури граматичних явищ необхідно особливо наголошувати на практичному використанні цих моделей, виокремлювати синонімічні патерни, відпрацьовувати цілковиті граматичні моделі на матеріалі медичних термінів.

На наступному етапі до опрацювання навичок ознайомчого читання (певна швидкість читання, опора на відомі елементи, розуміння внутрішньотекстових зв’язків) додаються завдання, спрямовані на вилучення інформації. Узагальнення інформації, складання плану, викладення змісту у формі переказу – усе це сприяє підвищенню якості оволодіння мовним матеріалом. На етапі вдумливого читання спочатку виконують завдання на ознайомлення із загальним змістом, потім аналізують фрагменти, що ускладнюють розуміння змісту всього тексту.

Академічне письмо має стати наступним за академічним читанням етапом аналітико-синтетичної обробки інформації, що міститься в тексті: інформація підлягає оцінюванню, зіставленню, узагальненню. Студент має подати інформацію у вигляді, що відповідає конкретним інформаційним запитам користувачів. Формування навичок аналітико-синтетичної обробки інформації передбачає виконання комплексу завдань, зокрема: вивчити зміст тексту, скласти план, визначити в тексті необхідний мовний матеріал, обговорити підготовані анотації, реферати та переклади.

Сучасні підручники пропонують різноманітні стратегії та алгоритми швидкісного осягнення загального змісту тексту. Перш за все, йдеться про

формальні ознаки тексту, такі як: а) графічні маркери, що позначають тему, зокрема: назву, підзаголовки, картинки, графіки, підписи рисунків тощо; б) тип тексту: вірш, газетна стаття тощо; в) вказівка на адресата та автора тексту; г) ключові повторювані слова; д) наявність у тексті цифр і числівників; е) наявність у тексті інтернаціоналізмів або власних назв [6, с. 10–14]. Пропонується з'ясувати значення незнайомих слів за контекстом або відомими частинами слова, звертати увагу на сполучники або сполучні слова, прийменники, що пов'язують частини речень, цілі речення й частини тексту між собою (вказують на час, обґрунтовують причини, називають мету, повідомляють умови тощо). Аналіз текстових одиниць є не менш корисним у процесі визначення загального змісту тексту: а) на рівні слова: впізнавання слів-інтернаціоналізмів, однокореневих слів, розпізнавання значення складних слів; б) на рівні пропозиції: жирний шрифт, цифри, заперечення, розділові знаки, знак точки та питання; в) на рівні тексту: з'ясування чинників, що характеризують текст як єдине ціле, тип тексту, спосіб фрагментації тексту, виділення основних питань у тексті, виявлення та розпізнавання текстових зв'язків, що вказують на аргументацію, впізнавання та визначення посилань у тексті, маркування мовних реєстрів. На контекстовому рівні важливо звернути увагу студентів на “фальшивих друзів” перекладача та переклад реалій, який не збігається в мові оригіналу та мові перекладу [1, с. 56]. На етапі узагальнення отриманої інформації важливу роль відводять її оформленню в зручну для практичного використання форму у вигляді анотацій, рефератів, конспектів та перекладів.

Сутністю анотування та реферування є максимальне скорочення обсягу оригінальної інформації при збереженні її основного, найбільш суттєвого змісту. В анотації визначають основні тези, але не розкривають їхній зміст. При цьому реферат часто може замінити саме першоджерело, бо в ньому викладають весь основний зміст матеріалу, всі висновки, а іноді подають навіть аргументацію та висновки [2, с. 108].

Мета *описової анотації* – коротко викласти основний зміст тексту відповідно до позиції його автора. Структура описової анотації складається з таких елементів: 1) титульні дані (автор, назва, рік і місце видання); 2) визначення проблеми; 3) коротка аргументація автора; 4) висновки автора. Стилїстика анотації має складатися з коротких пропозицій, спиратися на формулювання й терміни автора. Анотація є хорошою підготовкою і базою для складання реферату.

Реферат – це результат обробки інформації одного джерела або цілеспрямованої обробки кількох джерел за певною темою. Структура реферату: 1) титульні дані; 2) визначення проблеми (в одному або кількох джерелах); 3) аргументи й висновки автора (чи авторів); 4) оцінка, аргументи, висновки (або пропозиції) укладача реферату. Помітну роль також відіграють кліше.

На відміну від анотації, яка відповідає, як правило, на запитання, про що йдеться в первинному документі, реферат покликаний лаконічно відповідати на запитання, що саме повідомляється в первинному документі. Відповідно,

провідною ознакою реферату, як уже зазначалося вище, є інформативність – здатність коротко передавати зміст первинного документа, на відміну від індикативності, яка значно більше відповідає характеристиці анотації. Спільність реферату й анотації полягає в поданні користувачеві основного змісту документа. Саме з цієї причини користувач вибирає з-поміж багатьох документів однорідної тематики ті, які безпосередньо його цікавлять [5, с. 17].

Під час складання конспекту важливо компонувати інформацію таким чином, щоб зберегти можливість посилання на неї надалі, або використання її пам'ятки для закріплення чи аналізу матеріалу. Конспект-посилання на матеріал має містити вихідні дані та ретельно виписані й оформлені цитати (пропозиції, абзаци, іноді сторінки). План-конспект є потужним знаряддям раціонального закріплення або аналізу матеріалу. Структура плану-конспекту складається з опорних слів теми й мети повідомлення. Використання рамочних конструкцій дає змогу скоротити речення, абзац, розділ до обсягу, що визначається відповідно до цілей обробки та узагальнення тексту. План-конспект є гарною підготовкою та базою для складання описової анотації.

Переклад є більш поширеною формою обробки тексту. Перекласти – означає передати зміст і стилістичні особливості джерела засобами іншої мови. Основною вимогою до перекладу науково-технічного тексту є точність та адекватність. Щоправда, ці поняття достатньо розмиті, й критерії їх визначення досі є актуальними для перекладознавства. Зазначимо, що в найбільш загальному вигляді точність перекладу передбачає якнайменше стислість, виразність, логічну послідовність, повноту викладу змісту оригіналу й відповідність нормам української мови. Проте не слід плутати поняття “точного” й “дослівного” перекладу. Буквальний переклад зводиться до механічної заміни українського слова англійським, а також до збереження конструкції англійського речення, що призводить до нісенітності. Початковий переклад може бути “дослівним”, що полегшує розуміння основного тексту. Наступним етапом має стати перефразування дослівного перекладу, добір слів, словосполучень, що передають найбільш чітко зміст джерела, встановлення граматичних зв'язків у реченнях відповідно до норм мови перекладу. Якщо зміст перекладеного речення зрозумілий, його редагують, читають разом з попередньою фразою і, переконавшись у наявності смислового зв'язку, переходять до наступного речення. У тих випадках, коли поняття в двох мовах не збігаються, переклад перестає бути дослівним. Перекладач змушений вдаватися до різних перетворень, трансформацій. Переклад стає або спрощеним, або точним, або адекватним. Адекватний переклад – це переклад, при якому забезпечується еквівалентність смислів оригіналу й перекладу, тотожність смислових і стилістичних функцій текстів перекладу та оригіналу, коли вибір перекладу здійснюється з урахуванням специфіки системи й структури мов, правил сполучуваності слів, граматичних форм і пропозицій.

Читання текстів за фахом іноземною мовою слугує джерелом отримання інформації, а здобуті навички та вміння наукової обробки текстів (переклад, конспект, анотування, реферування) уможливають застосування інозе-

мних джерел при оволодінні спеціальністю або сприяють професійному вдосконаленню.

Висновки. Отже, при проведенні аналітико-синтетичної обробки фахової інформації студент використовує такі складові своїх знань, як: обізнаність у конкретній предметній галузі, знання інформаційних потреб користувачів, для яких створюється реферативна інформація, знання вимог до реферату й практичні вміння проводити інформаційний аналіз і синтез.

Список використаної літератури

1. Блюменау Д.И. Информационный анализ/синтез для формирования вторичного потока документов : учеб.-практ. пособ. / Д.И. Блюменау. – СПб. : Профессия, 2002. – 240 с.
2. Власова Г.В. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. / Г.В. Власова, В.І. Лутовинова, Л.І. Титова. – К. : ДАККіМ, 2006. – 290 с.
3. Леонов В.П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы / В.П. Леонов ; отв. ред. Б.С. Еленов. – Новосибирск : Наука, 1986. – 176 с.
4. Колесникова Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? / Н.И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 130–137.
5. Лутовинова В.І. Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації : практич. посіб. / В.І. Лутовинова ; наук. ред. Г.М. Швецова-Водка ; АПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. – К. : Нац. парлам. б-ка України, 2007. – 73 с.
6. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови : навч. посіб. з алгоритм. приписами / Г.С. Онуфрієнко. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
7. Поліщук А.В. Методичні прийоми навчання “ознайомчому” читанню наукових текстів [Електронний ресурс] / А.В. Поліщук // Vědecký průmysl evropského kontinentu : Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference. – Filologické vědy: Praha. Publishing House “Education and Science” s. r. o. – 2013. – Díl 23. – S. 16–22.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : ВШ, 1987. – 208 с.
9. Writing: Texts, Processes and Practices / C. Candlin, K. Hyland. – London : New York : Longman, 1999. – 330 p.
10. Swales J. Academic Writing for Graduate Student / J. Swales, C. Feak. – Michigan : Michigan University Press, 2004. – 344 p.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2014.

Сазанович Л.В. Формирование навыков академического письма на занятиях по английскому языку в медицинском вузе

В статье рассматриваются стратегии формирования навыков академического письма на занятиях по английскому языку в медицинском вузе. На пути интеграции Украины в мировом образовательном пространстве проблема вновь становится актуальной, поскольку указанные навыки являются интеллектуальным инструментом изучения и анализа достижений зарубежной медицинской науки. В статье описываются основные этапы формирования навыков: овладение техникой быстрого чтения, выделение ключевых слов и тезисов, анализ визуальных маркеров в тексте, формальное оформление полученных результатов.

Ключевые слова: академическое письмо, быстрое чтение, аннотация, реферат, конспект.

Sazanovych L. Mastering the Skills of Academic Writing in the English Classroom at Medical University

The article highlights on the strategies of mastering the skills of academic writing in the English classroom at Medical University. On the way of Ukrainian integration into the European educational environment, the problems auguries new topicality and importance. Skills

of academic writing enables medical students to analyze the way they think, present evidence for their ideas and master their practical English. Students gain numerous benefits from mastering their academic writing skills, such as better control of their own learning and access to the achievements of the world medical science.

The pre-writing process includes “quick” reading. This stage foresees exploring the text and scanning reading: students look for repeated words and ideas. Translation of the singled out words helps to overview the general meaning of the whole text. Visual-textual devices (headlines, textual formatting, punctuation, sentence structure, and arrangements of the words) call the readers’ attention and ease the search of the core theses.

The analysis of the obtained information is the next step of the pre-writing process. Students gather their ideas and do self-management of their writing activities. They decide which of the ideas they want to use and where they want to use them.

The writing process itself consists of drafting, reviewing and revising. The students of the first years of study perform short forms of writing: abstracts, annotations or compendiums. Students are recommended to review structure and content, check the style and grammar. Abstract is a form of academic writing where students summarize the whole paper or some papers. Annotation is a brief description of a particular work that enables the writer to review their resources before incorporating them into their research. Annotations may be descriptive, critical, or both. A descriptive annotation “describes” what is discussed in the book or article, while a critical annotation attempts to evaluate or criticize the work from an informed point of view. Compendium is a collection of concise but detailed information about a particular subject, especially in a book or other publication. It is designed to help students who need to better understand and memorize subjects they study.

Key words: *scientific writing, text scientific editing, resume, abstract, notes.*

ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ

У статті висвітлено проблемне питання уніфікації та стандартизації практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах ВНЗ з урахуванням потреб сучасного виробництва. У ході реформування вищої освіти був здійснений перехід до принципово іншої системи підготовки бакалаврів та магістрів. Зміст практичної підготовки бакалаврів, магістрів не дуже чітко визначений у методичних матеріалах, про що свідчить аналіз різних видів практик як складової практичної підготовки в інститутах, університетах, коледжах.

Ключові слова: *практична підготовка, майбутній фахівець, принципи практичної підготовки, функції практичної підготовки, стандарти практичної підготовки.*

Відсутність єдиної наскрізної класифікації та стандартизації практичної підготовки майбутніх фахівців впливає на обґрунтування критеріїв, показників, діагностики практико-орієнтованих результатів їхньої підготовки за програмами практик різних спеціальностей.

У науковій літературі висвітлено окремі теоретичні й практичні аспекти питання підготовки майбутніх фахівців (Т. Атрощенко, К. Богатирьов, М. Богачевська-Хом'як, Н. Бойцун, І. Гушлевська, Б. Дашиєва, І. Іванюк, О. Кошолуп, С. Крисенко, П. Лузана, І. Ляшенко, В. Манько, Є. Пасов, Л. Пуховська, М. Тоб та ін.); актуалізовано проблему стандартів у вищій освіті (В. Андрущенко, В. Байденко, В. Беспалько, І. Бех, І. Зязюн, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Фоменко); розглянуто сутність, завдання професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Андрущенко, В. Бондар, С. Вершловський, В. Воронцова, В. Горова, В. Горшков, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Смирнова, А. Субетто, Ю. Татур, Г. Щедровицький, В. Ямпольський), особистісний розвиток і самореалізація студентів (О. Галус).

Мета статті – розглянути практичну підготовку майбутніх фахівців у ВНЗ з позиції різних видів практик та їх класифікацій, принципів, функцій, факторів, які стримують ефективність і результативність практик за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр”, “магістр”.

До 1917 р. в Україні навчалось понад 35 тис. студентів у 27 вищих навчальних закладах. Провідними університетами, інститутами були: Київський політехнічний інститут (1898 р.), Харківський технологічний інститут (1885 р.), Катеринославське вище гірниче училище (1899 р.), Харківський університет (1805 р.), Київський університет (1834 р.), Новоросійський університет (1865 р.) та ін.

Станом на 1980-ті рр. в УРСР налічувалось 146 ВНЗ, а головними центрами вищої освіти в Україні були Київ, Харків, Одеса, Львів.

За радянських часів значно зросла підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ України. Підготовка кадрів мала відмінності (від підготовки на Заході), про що свідчили 76 напрямів підготовки майбутніх фахівців та 584 спеціальностей, які безпосередньо були пов'язані із суспільним виробництвом. На Заході в той самий період кількість напрямів та спеціальностей була в 2–2,5 разу менше від потреби існуючої зарубіжної економіки. Дослідник Б.І. Корольов звертає увагу на те, що в 1997 р. постановою уряду кількість напрямів була зменшена до 69, а спеціальностей до – 544 за освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст – 270, спеціаліст, бакалавр – 277. У 2006 р. Міністерство освіти і науки України завершило розробку нового переліку спеціальностей і кваліфікацій, у ньому їх залишилося 140.

З 1992 р. в Україні відроджено ступеневу підготовку: бакалавр, магістр. Нині у вищих навчальних закладах України здійснюють, наприклад, підготовку студентів магістратури за основними 18 напрямками: освіта; гуманітарні науки та мистецтво; соціальні науки, бізнес і право тощо. Існує окремих напрям підготовки “Специфічні категорії”, який включає 26 спеціальностей, наприклад, “Педагогіка вищої школи”, “Бізнес-адміністрування” тощо [7].

Під час реформування вищої освіти було здійснено перехід до ступеневої підготовки кадрів. Для нас це означає, що цілі, завдання практичної підготовки фахівців за ступеневою системою підготовки повинні бути чітко визначені, прописані різні види практик та їх обґрунтування, взаємозв'язок, професійно орієнтована узгодженість між собою, що відповідає вимогам виробництва [2].

До практичної підготовки майбутніх фахівців входять: лабораторні, практичні заняття, курсове й дипломне проектування та всі види практик, що може становити 60–66% від загального навчального плану за відповідними спеціальностями та ОКР “бакалавр” [8].

Труднощі викликає той факт, що бакалаврів з різних спеціальностей готують не лише університети, а й коледжі. Третину всіх фахівців ВНЗ продовжують випускати за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст”. У 2005 р. серед випускників ВНЗ III–IV рівнів вони становили 36,8%.

Введення в 1994/95 н. р. освітньо-професійних програм за ступеневою підготовкою “бакалавр”, “магістр” значно конкретизувало цілі, завдання, зміст *практичної підготовки* майбутнього фахівця, але концепція практичної підготовки майбутнього фахівця як суттєва складова професійної освіти потребує доопрацювання та широкого обговорення серед фахівців вищої освіти й провідних фахівців виробництва. У 2010 р. було зроблено спробу більш конкретно з'ясувати позиції з підготовки майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, про що свідчать такі нормативні документи, як: Наказ МОН “Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні” від 02.03.2010 р. № 165 ; Наказ МОН “Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні” від 10.02.2010 р. № 99. Але дію цих документів тимчасово призупинено.

Освітню й практичну підготовку майбутніх фахівців за відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем відображено в освітньо-професійній програмі (ОПП), яка є галузевим нормативним документом, де визначено нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлено вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки майбутнього фахівця певної спеціальності. Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та практичну підготовку. Система стандартів вищої освіти України тісно пов'язана з Державними стандартами, такими як: класифікація видів науково-технічної діяльності ДК 015-97, класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2005, Національний класифікатор професій ДК 003-95 [4].

До 2004 р. було розроблено галузеві стандарти на більшість спеціальностей (бакалавр – 90%, спеціаліст – 85%, магістр – 70%). На жаль, досі ця робота повністю не завершена, хоча вона має важливе значення для забезпечення високої якості освіти (Б. Корольов).

Ступеневість вищої освіти полягає в здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів фахівців на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти та може бути реалізована як через безперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості.

Практична підготовка студентів – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття відповідного кваліфікаційного рівня, формування професійних навичок і вмінь студентів та успішного здійснення професійної діяльності; суттєва складова професійного становлення майбутнього фахівця та його професіоналізму, що здійснюється на провідних сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, науки, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі та державного управління [5].

Головною метою практичної підготовки майбутніх фахівців, наприклад, педагогічного профілю є розширення, поглиблення та систематизація професійно орієнтованих знань, формування й закріплення умінь та навичок роботи із суб'єктом пізнання (дитина, учень, вихованець, студент) на реальному виробництві (дошкільний заклад, загальноосвітня школа, технікум, університет, підприємство, виробництво), виховання професійного інтересу, формування професійної мотивації до обраної майбутньої спеціальності.

Практична підготовка студентів здійснюється на принципах нормативності, безперервності, послідовності, системності та результативності. Система принципів практичної підготовки майбутніх фахівців поширюється на всю галузь спеціальностей. Принципи практичної підготовки пов'язані з функціями, які ми розглянемо нижче [3].

Принцип нормативності відображає дотримання вищими навчальними закладами різних форм власності Закону України “Про вищу освіту”, трудового законодавства України (нормативний розрахунок кількості годин на тиждень, заборона використання канікулярного часу студентів), Положення “Про ступеневу освіту”, Положення МОНУ “Про організацію науково-

дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах”, методичних рекомендацій до складання програм практики студентів вищих навчальних закладів України (Київ, 1996 р.); розробку нормативно-регуляторних основ окремих ВНЗ: Положення про організацію і проведення практики студентів ВНЗ, кафедральні програми педагогічної практики студентів; дотримання вимог ОКХ (освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ) за відповідним напрямом фахової підготовки; нормативно-правову базу освіти: Положення “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” тощо.

Принцип безперервності відображає взаємоузгодження навчальних планів підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів за цілями та завданнями.

Принцип системності передбачає поєднання між собою суттєвих елементів практичної підготовки на основі координації як на горизонтальному рівні (за окремим освітньо-кваліфікаційним рівнем, наприклад, бакалавр), так і на основі координації вертикального рівня: бакалавр – магістр.

Практична підготовка майбутніх фахівців виконує ряд функцій: адаптаційну, навчальну, виховану, розвивальну тощо.

Адаптаційна функція виявляється в тому, що студент не тільки знайомиться з різними видами навчально-виховних закладів і організації роботи в них, а й звикає до ритму педагогічного/виробничого процесу, починає орієнтуватися в системі професійних відносин і зв'язків.

Навчальна функція – це формування основних умінь та навичок, розвиток професійного мислення, спеціальних здібностей, що дає можливість майбутньому фахівцю переходити з ідеальних уявлень у систему реальних установок і поглядів.

Виховна функція. Велике значення має загальна атмосфера у ВНЗ, його ставлення до практичної підготовки, студентів та стилю керівництва з боку професорсько-викладацького складу кафедри ВНЗ. Саме під час практичної підготовки майбутній фахівець може реально навчитися робити й сприймати суб'єкта свого впливу таким, яким він є, виробити в себе терпіння, витримку, відповідальність.

Розвивальна функція. Під час практичних вправлень формуються й розвиваються педагогічні здібності студента-практиканта, виробляються компенсаційні уміння, якщо якісь спеціальні здібності в майбутнього фахівця розвинені слабше. Студент розвивається як в особистісному, так і в професійному плані. Він привчає себе думати й діяти як майбутній професіонал, а не просто орієнтуватися на здоровий глузд та обмежений життєвий досвід.

Діагностична функція. Під час практичної підготовки майбутній фахівець може оцінити власний стан у спілкуванні зі студентами, викладачами, деканатом ВНЗ. У педагогічній діяльності виявляються особистісні та професійні якості майбутніх викладачів, які, наприклад, навчаються за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”. Якщо студент нехтує практичною підготовкою, безвідповідально ставиться до виконання цілей і завдань, потребує постійного контролю з боку керівника практики, то можна говорити про професійну непридатність до здійснення майбутньої діяльності.

Але на втілення принципів і функцій практичної підготовки майбутнього фахівця впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники, до яких належать:

- зміни умов господарювання для підприємств, які є базою для практичної підготовки майбутніх фахівців;
- недотримання спільних угод у системі “виробництво – ВНЗ” про оплату бази практики студентів;
- небажання співробітників підрозділів підприємства нести персональну відповідальність за якість підготовки майбутніх фахівців;
- негативний досвід співробітництва зі студентами-практикантами, які виконували свої обов'язки на підприємстві;
- різні критерії та показники практичної результативності й практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах ВНЗ [5].

Цикл практичної підготовки майбутнього фахівця, який зазначений в ОПП, конкретизується в навчальних планах відповідної спеціальності як вид практик: навчальної (з відривом і без відриву від навчання у ВНЗ) та виробничої, тобто практична підготовка може бути умовно поділена на дві великі складові: практична підготовка в умовах ВНЗ та практична підготовка в умовах виробництва. Практична підготовка як практика є чуттєво-предметною діяльністю особистості й може бути поділена на:

- матеріально-виробничу;
- суспільно-політичну;
- науково-експериментальну;
- організаційно-управлінську, що має свої назви в навчальних планах за різними спеціальностями: виробнича, художня, управлінська, технологічна, спортивна, педагогічна тощо.

Аналіз та вивчення Положень про організацію практичної підготовки майбутніх фахівців за різними спеціальностями доводить, що до циклу практичної підготовки входять різні *види практик*, які мають свої цілі, завдання та очікувані практико-орієнтовані результати. Види практик у різних спеціальностей/спеціалізацій мають різну кількісну та якісну характеристику, яка залежить від специфіки майбутньої професійної діяльності, від окремого розуміння суб'єктами цілей і завдань практик та їх реалізації.

Основною метою практики є оволодіння змістом, методами, формами, засобами організації власної професійної праці в обраній галузі. На підставі освітньої (методологічної, теоретичної, методичної) і практичної (лабораторні, практичні заняття, курсове проектування, дипломування) підготовки майбутній фахівець оволодіває професійно орієнтованими вміннями, навичками, компетенціями та професійною компетентністю, що сприяє успішному здійсненню висококваліфікованої праці на виробництві в майбутньому [9].

Відповідно до ст. 6 Закону України “Про вищу освіту”, бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо *узагальненого об'єкта* праці (діяльності), достатні для вико-

нання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [1].

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) *інноваційного характеру* певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Можна погодитися з позицією дослідника Р. Шаран, що “інноваційний характер певного рівня професійної діяльності” призводить до невизначеності статусу магістрів і спеціалістів загалом і одне щодо одного, що, у свою чергу, викликає труднощі під час складання освітньо-професійних програм, а при працевлаштуванні фахівців рівня магістр не збігається його практична підготовка з професійним функціоналом [10].

Якщо зробити спробу узагальнити та класифікувати види практик за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, то виникає така орієнтовна характеристика: ознайомлювальна, навчально-виробнича, виробнича, науково-дослідна, педагогічна, навчальна.

За освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” існують такі види практики, як: виробнича, науково-дослідна, науково-виробнича, науково-педагогічна, професійно орієнтовна, організаційно-управлінська.

Такий вид практичної підготовки, як переддипломна практика, студенти проходять на випускних курсах безпосередньо на виробництві, де проходить збір статистичних матеріалів та виконується кваліфікаційна/дипломна робота майбутнього фахівця [6].

Перелік видів практик, таких як науково-дослідна, науково-виробнича, науково-педагогічна, науково-асистентська, свідчить про ухил підготовки студентів магістратури до здійснення наукової діяльності в межах практики.

Різні види практичної підготовки майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, “магістр” мають такі форми організації практичної підготовки: у складі групи, групова, у складі бригади, індивідуальна, на самостійному робочому місці/посаді.

Основні форми керівництва практичною підготовкою майбутніх фахівців: інструктаж (настановчий, заключний, поточний); консультація (групова, індивідуальна).

Форми підсумкового керівництва практичною підготовкою майбутніх фахівців: звітна документація, підсумкова конференція, диференційований залік, кваліфікаційна робота.

Висновки. Отже, ми бачимо відмінності в підготовці бакалавра та магістра за напрямками підготовки та спеціальностями ВНЗ. Така розгалужена класифікація навчальних і виробничих практик наводить на думку про нечітке співвідношення практичної підготовки за циклами навчання та реальними потребами суспільства й вимогами ринкової економіки. Вищий навчальний заклад намагається (про що свідчать назви практичної підготовки/ практик) бути впливовим інструментом реформування сучасної економіки, забезпечи-

ти зв'язок з бізнесом та відповідати завданням розвитку суспільства, але це не зовсім так. Переорієнтація практичної підготовки майбутніх фахівців з безпосередньою участю виробників та їх кваліфікаційних вимог до випускника ВНЗ дала б змогу наблизити ВНЗ до потреб суспільства, регіонального розвитку та зробити навчальний заклад ефективним інструментом стандартизації практичної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України // Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К. : Видавничий ДІМ “Ін Юре”, 2003. – С. 264–335.
2. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. / А.О. Лігоцький ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1998. – 36 с.
3. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. – К. : Центр начальної літератури, 2007. – 232 с.
4. Національний класифікатор ДК 003:2005. – “Класифікатор професій” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vobu.com.ua/ua/info/classproff/index.html.
5. Островський К.С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття / К.С. Островський. – Хмельницький, 2002. – 346 с.
6. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упор. О.О. Фунтикова]. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
7. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи вищої освіти / В.Л. Петренко // Вища освіта: інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 82.
8. Сисоєва С.О. Проблеми професійної педагогіки та виховання : зб. наук. пр. / С.О. Сисоєва. – К., 1998. – С. 64.
9. Смирнов В.П. Стандарти професійного образования: типы, структура, оценки качества. Сравнительный анализ зарубежной и российской практики / В.П. Смирнов, И.П. Смирнов. – М., 2001. – 146 с.
10. Шаран Р.В. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України [Електронний ресурс] / Р.В. Шаран. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_sharan_rv/.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2014.

Фунтикова О.А. Практика как составляющая практической подготовки будущих бакалавров и магистров

Статья посвящена вопросам унификации и стандартизации практической подготовки будущих специалистов в условиях вузов с учетом потребностей производства. В ходе реформирования высшего образования был осуществлен переход к принципиально иной системе подготовки бакалавров и магистров. Содержание практической подготовки бакалавров, магистров не очень четко определено в методических материалах, о чем свидетельствует анализ разных видов практик как составляющей практической подготовки в институтах, университетах, колледжах.

Ключевые слова: *практическая подготовка, будущий специалист, принципы практической подготовки, функции практической подготовки, стандарты практической подготовки.*

Funtikova O. Practice as part of training future bachelors and masters

This article deals with the system of practical training of future specialists at universities. Practical training has an important place in the curriculum, there are appropriate types of practice and its classification.

In the modern period during the reform of higher education the transition was made to the step system of education of future highly skilled specialists. Continuing training students for the qualification of a “Specialist”, universities have started to prepare Bachelors and Masters according to the models of Western universities. The status of practical training of each level, including Bachelor’s and Master’s degrees is not well defined in the curriculum, as evidenced by the content of practical training at institutes, universities and colleges. Besides Bachelors of different specialties are prepared not only at universities but also at colleges. In addition, the third part of all universities continue to prepare professionals for the qualification of a “Specialist”: in 2005 among graduates of universities of III - IV accreditation levels there were 36.8%.

Analysis of the literature indicates negative factors that hinder the efficiency and effectiveness of the practical training of future specialists at universities for education and skill levels of Bachelor’s and Master’s degrees. Accordingly, the problem is arising, namely the lack of a common classification of continuous standardization and practical training of future specialists in effect on the study of criteria, parameters, diagnostics, as well as practice - oriented results of training students for future professional activities. According to this problem there are necessary tasks: to analyze scientific literature for the study of the theoretical foundation of the practical training of future professionals and the content of practice, provide the classification and the reasons for them.

Key words: *practice, practical training of students.*

УДК 378.075.31:316.42

О.О. ЧЕВИЧЕЛОВА

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано важливість виховання толерантності у студентів ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови, схарактеризовано сутність толерантності як компонента полікультурної компетентності, проаналізовано особливості її виховання, здійснено огляд прийомів виховання толерантності на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: толерантність, полікультурна компетентність, міжкультурна комунікація.

Однією з ключових характеристик сучасності, що зумовлюють характер і динаміку розвитку сучасного людства, стала глобалізація. Процес глобалізації як наслідок і результат науково-технічного прогресу цивілізації супроводжується позитивними та негативними явищами. Він зробив кордони між країнами та народами прозорішими у зв'язку з активним розвитком інформатизації суспільства та розширенням міжнародного співробітництва. Водночас, ці ж явища поставили перед нами низку гострих економічних, політичних, соціальних і моральних проблем.

В умовах швидких та глибоких змін у суспільстві, науці, культурі перед теорією та практикою освіти стоїть важливе завдання – осмислити динамічні зміни, здійснити вибір цінностей, знань, переконань, способів та методів діяльності, які б забезпечували здатність людини вирішувати свої професійно-особистісні проблеми розумно та безконфліктно, чого можна досягти лише за умови сформованості толерантності.

Проблема формування толерантності особливо актуальна для студентів ВНЗ, оскільки сучасна виховна система у вищих навчальних закладах повною мірою не забезпечує формування у майбутніх спеціалістів цієї якості. Толерантність є важливим показником соціальної і професійної зрілості фахівця, його конкурентоспроможності, адже вона сприяє конструктивному спілкуванню з представниками інших культур у поліетнічному просторі.

Історико-філософська інтерпретація проблематики толерантності відображена в працях О. Асмолова, Б. Вільямса, М. Волцера, Б. Гершунського, Ю. Давидова, В. Золотухіна, Дж. Локка, В. Лекторського, Д. Мілля, П. Ніколсона, О. Перцева, В. Шаліна, в яких толерантність розглянуто як феномен плюралістичного світу, норму цивілізованого компромісу між культурами, що конкурують, моральний ідеал. Психолого-педагогічний аспект виховання толерантності представлений у дослідженнях В. Глебкіна, Л. Ільченко, О. Некрасової, Л. Рюминої, Л. Семиної, Г. Солдатової, Л. Шайгерової, О. Шарової, Н. Юліної, в яких виховання толерантності розуміють як долучення підрастаючого покоління до мистецтва жити у світі несхожих на нас людей та

ідей. Дослідження взаємозв'язку міжкультурної комунікації, а також навчання іноземних мов і виховання толерантності ми знаходимо у М. Баришнікова, О. Литвиненко, О. Петренко, В. Сафонові. Проте окремі аспекти виховання толерантності потребують доопрацювання. Зокрема, питання виховання толерантності студентів ВНЗ у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – обґрунтувати важливість виховання толерантності як компонента полікультурної компетентності у студентів ВНЗ та проаналізувати особливості її виховання в процесі вивчення іноземної мови.

У системі вищої освіти при підготовці фахівця особливу роль відіграє розвиток базових здібностей до розуміння іншої людини, прийняття загальнолюдських цінностей, готовності до діалогу, взаємодії різних культур. Викладачам ВНЗ потрібно готувати не просто грамотних фахівців, а виховувати кожного студента як духовного, активного носія норм і цінностей культури, мови, яка визнає права і свободи інших громадян, адже освіта – це входження людини у світ науки і культури. Для досягнення цих цілей важливим компонентом навчання і виховання студентів є толерантність. У перекладі з латинської мови “толерантність” означає “терпіння, поблажливість”. На Генеральній конференції ЮНЕСКО в 1995 р. була затверджена “Декларація принципів толерантності”, згідно з якою толерантність – це повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, різних форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Вона є не тільки моральним обов'язком, а й політичною і правовою вимогою [4, с. 95].

У ціннісному контексті толерантність передбачає готовність сприйняття інших такими, якими вони є, і взаємодію з ними на основі згоди. Регулятивні функції цінностей, у комплекс яких у полікультурному суспільстві входить і толерантність, спрямовані не тільки на збереження миру та взаємопорозуміння, а й на створення умов для самореалізації особистості. З погляду філософії освіти, справжня толерантність передбачає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін, що створює можливості для взаємозбагачення суб'єктів комунікацій [5].

Як відомо, в структуру іншомовної комунікативної компетентності молодого фахівця входить декілька компетенцій: мовна, мовленнєва, соціокультурна та полікультурна. Під полікультурною компетентністю розуміють комплексну якісну характеристику індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, а й інших культур, уміння застосовувати свої знання в процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування. О. Котенко визначає полікультурну освіту як освіту та виховання особистості в дусі діалогічності, цінування культурних надбань людства, певним чином побудовану систему навчально-виховного процесу, в основі якої – триєдина мета: усвідомлення різноманітності соціокультурного простору шляхом оволодіння знаннями з полікультурності; виховання толерантної людини, здат-

ної до функціонування в багатокультурному соціумі; розвиток умінь міжкультурного об'єднання на засадах рівноправності [3, с. 6]. Як бачимо, формування полікультурної компетенції студента ВНЗ є важливим структурним компонентом іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а виховання толерантності – невід'ємна складова цього процесу.

Найширші можливості для спілкування та виховання толерантності у студентів відкриваються на заняттях з іноземної мови. У процесі її вивчення студенти не тільки опановують мовні та мовленнєві одиниці, а й освоюють лінгвокраїнознавчий, культурознавчий та соціолінгвістичний матеріал. Оскільки для успішного вивчення іноземної мови важливим є практичне оволодіння іноземною мовою, тобто спілкування, студенти вчаться сприйняттю співрозмовника, самостійному судженню, вмінню вести діалог. Отже, викладач має можливість формувати у студентів уміння будувати відносини на основі толерантності. Для цього можуть використовуватися заняття – диспути, “круглі столи”, конференції, рольові ігри за темами, що вивчаються в межах тієї чи іншої спеціальності. Можна зазначити, що будь-яка програмна тема дає змогу включити в обговорення важливі проблеми сучасності, пов'язані з духовними й моральними якостями особистості. Серед них виділяються такі, як проблеми толерантності, сім'ї, освіти, професійного зростання, національної культури тощо.

До прийомів виховання толерантності на заняттях з іноземної мови належать також колективні форми взаємодії: групова та парна. Саме в групах і парах відбувається обговорення тієї чи іншої проблеми, саме у взаємодії з оточенням складаються певні погляди. Таким чином, обговорення проблеми в цьому випадку є одним із прийомів роботи. Причому робота не закінчується одним лише обговоренням. Рішення, прийняте під час обговорення якоїсь проблеми, презентується всій групі, тоді як група вибирає краще рішення й обґрунтовує свій вибір. Ще одним ефективним прийомом роботи в зазначеному вище напрямі є рольова гра, яка також являє собою форму колективної взаємодії. Проте в цьому випадку кожен студент уже несе індивідуальну відповідальність за прийняте рішення. Водночас у рольовій грі зазвичай наперед обумовлюють траєкторію поведінки учасника гри в певній ситуації, хоча в деяких випадках обумовлюватися може тільки результат взаємодії, тоді як траєкторія поведінки залишається на розсуд самого студента [2].

Вивчення іноземних мов надає можливість не тільки розвивати лінгвістичну компетенцію, а й знайомити студентів з культурою різних країн. Важливо, щоб разом із зразками художньої культури наводилися описи цінностей, звичаїв, традицій, норм поведінки носіїв іншої культури. Вдало підібраний текст або відеоматеріал є предметом для обговорення та аналізу студентами інформації про культуру, думки автора тексту або дій героїв фільму. Зіставлення елементів культури іншої країни зі знанням рідної культури дає можливість отримати підтвердження ідеї різноманіття культур, усвідомити особливості культурних проявів, зумовлені специфікою економічного, політичного та соціального розвитку, прийняти ці особливості як даність, урахувати їх у відносинах з носіями інших культур, викликаючи почуття поваги

до культурних досягнень іншого народу, причетності до його проблем і труднощів, прагнення до культурного співробітництва із зарубіжними країнами.

Формуванню толерантної свідомості сприяє й зіставлення суто лінгвістичних реалій, наприклад граматики різних мов. У російській мові слова легко можна пов'язувати за допомогою відмінкових закінчень. У французькій та англійській мовах їх немає, зате цю функцію виконують службові слова. Таким чином, вивчаючи іноземну мову, людина вчиться дивитися на світ з іншого, незвичного для себе погляду. Іншими словами, толерантність – основа міжкультурної комунікації.

Виховуючи толерантність у процесі міжкультурного спілкування, потрібно, на думку К. Сторті, приділяти увагу чотирьом основним моментам [6, с. 136]: формуванню адаптивної поведінки; здатності вирішувати проблеми; спілкуванню з носіями іноземної мови з метою ближчого знайомства з їх культурою; вивчення своєї культури для того, щоб зрозуміти чужу.

Адаптивна поведінка передбачає використання кінетики (виразу обличчя, погляду, жестів, дотиків, рухів тіла) і проксемики (правильного використання дистанції простору між людьми).

Для формування толерантної особистості студента важливим є оволодіння дискурсною поведінкою, тобто поведінкою під час розмови. Вона включає в себе специфіку вітання, обіцянок, схвалення, несхвалення, жалю, вибачення, прохань, компліментів, запрошення, подяки тощо. При цьому в методиці домінує урахування двох основних принципів подання іншомовного матеріалу – країнознавчого та лінгвокраїнознавчого – з позиції інсайдера (жителя країни) і аутсайдера (жителя іншої країни). У процесі навчання студентів іноземної мови необхідно враховувати такі чинники, що сприяють вихованню толерантності [1]: зіставлення іншомовного матеріалу крізь призму інсайдера й аутсайдера та виявлення спільних і відмінних професійно значущих умінь та контекстів професійної діяльності; вибір відповідних технологій навчання на основі комунікативно-прагматичного та когнітивного підходів, які відповідають характеру професійної діяльності інокомунікантів; розробка інфраструктури курсу відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності студента та підбір навчальних матеріалів.

Для досягнення продуктивності навчання викладачеві іноземної мови потрібно залучати велику кількість культурних знань і використовувати найрізноманітніші форми й методи навчання та виховання. Тісна взаємодія викладача і студентів дає змогу безпосередньо вивчати різноманітні індивідуальні та психологічні особливості й відповідним чином обирати методи, прийоми та засоби педагогічного впливу. Відбувається зміна загальноосвітніх парадигм, традиційна технологія навчання (від знань до умінь) доповнюється новими технологіями, які базуються на закономірностях пізнавальної діяльності, де головною особою є студент як суб'єкт освітньої діяльності. Зі зміною освітньої парадигми змінюються цілі педагогічної діяльності, які будуть визначатися самими учасниками освітнього процесу. Позиція авторитаризму з боку педагога змінюється позицією лідерства та партнерства, відповідно,

змінюються методи та прийоми педагогічної діяльності з директивно-монологічних на діалогові [3].

Висновки. Сучасна ситуація змушує суспільство звернутися до ідей толерантності, оскільки толерантність – абсолютно необхідна умова ефективного соціального та професійного функціонування випускника ВНЗ. Пріоритетними напрямками у професійній освіті стають розвиток загальних психічних функцій і виховання високих моральних відносин, емоційного інтелекту, творчої активності та соціальної зрілості особистості. У зв'язку з цим, розвиток толерантності як компонента полікультурної компетентності є одним із пріоритетних завдань професійного навчання.

Навчальна дисципліна “Іноземна мова” має величезний потенціал для формування толерантності у студентів, їх виховання в дусі діалогу культур, гуманізації міжкультурних відносин. У наш час одним з основних завдань навчання іноземної мови є навчання в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Васильева А.А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка / А.А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования : матер. Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 52–55.
2. Коржуев А.В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А.В. Коржуев // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44–49.
3. Котенко О.В. Развитие поликультурной компетентности учителей мировой литературы в системе послыдипломной освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Котенко. – К., 2011. – 20 с.
4. Мирошниченко Л. Программа воспитания культуры толерантности в университете / Л. Мирошниченко // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 94–97.
5. Ризрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру / Б.Э. Ризрдон. – М. : Бонфи, 2001. – 289 с.
6. Storti C. The Art of Crossing Cultures / C. Storti. – Yarmouth ; Maine : Intercultural Press, 1989. – 204 p.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2014.

Чевичелова Е.А. Особенности воспитания толерантности как компонента поликультурной компетентности студентов вузов в процессе изучения иностранного языка

В статье обоснована важность воспитания толерантности у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка, охарактеризована сущность толерантности как компонента поликультурной компетентности, проанализированы особенности ее воспитания, осуществлен обзор приемов воспитания толерантности на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: толерантность, поликультурная компетентность, межкультурная коммуникация.

Chevichelova O. Features tolerance education as a component of multicultural competence of university students in the process of learning a foreign language

In the article the importance of cultivating tolerance among university students through foreign language learning has been grounded. The essence of tolerance as a component of multicultural competence has been defined. The peculiarities of cultivating tolerance through foreign language learning have been analyzed; the techniques for cultivating tolerance at the foreign language classes have been considered.

It is pointed out that the problem of teaching tolerance is especially topical for students at higher school, since the modern educational system doesn't provide proper opportunities to

cultivate this quality among future specialists. Meanwhile, tolerance is an important indicator of social and professional maturity of a specialist, his or her competitiveness, as it promotes constructive dialogue with other cultures in a multi-ethnic world.

Foreign language learning provides the broadest opportunities for interaction and cultivating tolerance among students. In the process of foreign language learning the students not only master language and speech units, but also acquire linguistic-cultural, country-specific and sociolinguistic material.

A close student-teacher interaction in foreign language learning gives an opportunity to study the various personal and psychological features directly and to choose methods, techniques and means of educational influence accordingly. There is a general shift of paradigms. Traditional teaching model (from knowledge to skills) is supplied with new technologies that are based on the principles of cognitive activity, where the main acting person is a student as a subject of the educational activity.

It is emphasized that the structure of foreign language communicative competence of a young specialist involves a number of competencies: language, speech, socio-cultural and multicultural. Therefore, a multicultural competence of a university student is an important structural component of foreign language communicative competence of a future specialist, and tolerance is its integral part.

Acquiring practical skills of a foreign language is vitally important for successful communication and developing the ability to engage in dialogue. Thus, the teacher of a foreign language has an opportunity to influence students' ability to build effective relationships based on tolerance. For these purposes the following types of work can be used: debates, "round tables", conferences, role-plays on the topics studied in various specialty areas.

The techniques for cultivating tolerance at the foreign language classes are considered. In particular, such collective forms of interaction as group and pair work are discussed. The most important problems can be solved in groups and pairs and certain points of view can be formed just in the process of interaction.

It should be noted that comparing purely linguistic realities, for example, grammar of different languages can also contribute to cultivating tolerance among university students. To become tolerant individuals, students should acquire discursive behavior, i. e. behavior during conversation. The attention is paid to the fact that there are two basic methodical approaches used when introducing foreign material; they are: country-specific and linguistic-cultural from insider's and outsider's position.

Key words: *tolerance, multicultural competence, cross-cultural communication.*

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 34 (87)

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 28.02.2014.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 37,96. Обл.-вид. арк. 37,96. Тираж 500 пр. Зам. № 19-14Ж.

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.